Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 8970637
Centre d'intérêt : 520

Fontaine, France.

Les objectifs d'apprentissage / France Fontaine. -- 3e éd. rev. et corr. -- [Montréal] : Université de Montréal, Service pédagogique, 1989.
110 p. : ill. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 102-106.

ISBN 2-920096-18-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Université de Montréal. Service pédagogique

Descripteur(s) : Objectifs d'apprentissage • Elaboration d'objectifs • Enseignement par objectifs • Guide pédagogique • Universitaire (Ordre d'enseignement)

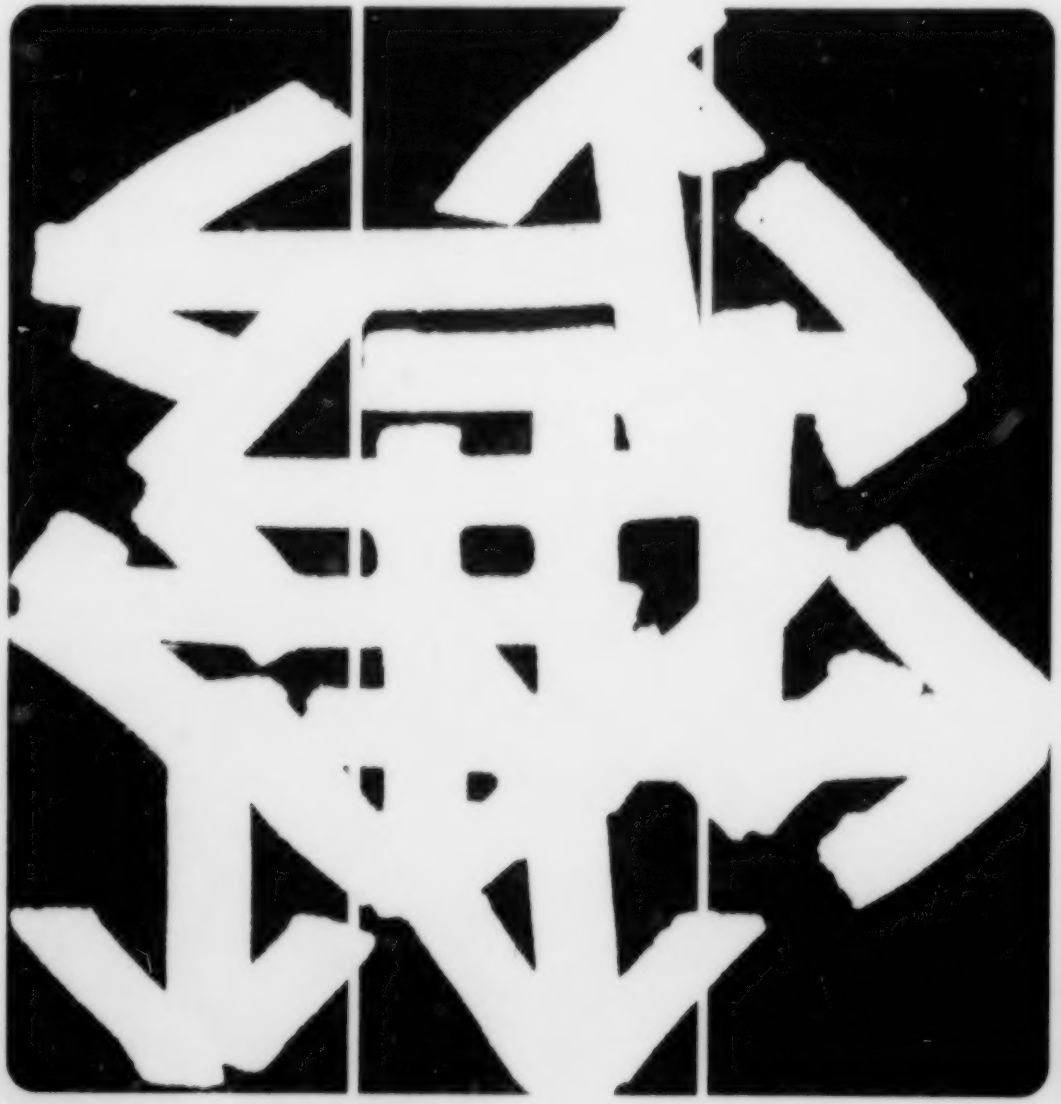
Le dossier, destiné aux professeurs d'université, propose une initiation pratique à la rédaction d'objectifs d'apprentissage. La première partie comprend cinq courts textes. Ils visent à sensibiliser à l'importance des objectifs d'apprentissage dans l'acte éducatif, à souligner l'interdépendance entre les objectifs et les autres composantes de l'enseignement et à proposer une démarche pour préciser les objectifs. La deuxième partie regroupe quatre fiches de travail qui permettent de différencier les niveaux d'objectifs de façon à pouvoir ensuite formuler des objectifs relatifs à chacun de ces niveaux. Ces fiches sont constituées de définitions, d'explications, d'exercices et de tests pour favoriser l'apprentissage de la rédaction des objectifs. La première fiche distingue finalités et buts, la seconde, buts et objectifs généraux, la troisième, objectifs généraux et spécifiques, la quatrième, objectifs terminaux et intermédiaires.

Type de document : d
Notice(s) connexe(s) : 8570148

Les objectifs d'apprentissage

8990637

France Fontaine



3e édition revue et corrigée

Service pédagogique

Université de Montréal

Les objectifs d'apprentissage

France Fontaine

3e édition revue et corrigée

Service pédagogique

Université de Montréal

Illustrations et maquette de la couverture:
Vincent Doyoire

ISBN 2-920096-18-4
Dépot légal, 2e trimestre 1989 (3e édition revue et corrigée)
Dépot légal, 3e trimestre 1980 (2e édition)
Dépot légal, 1er trimestre 1977 (version provisoire)
Bibliothèque nationale du Québec
Tous droits de reproduction,
d'adaptation ou de traduction réservés
Service pédagogique, Université de Montréal, 1989

TABLE DES MATIERES

Introduction 1

Présentation du dossier 3

PARTIE 1 : LES OBJECTIFS DANS LE PROCESSUS EDUCATIF

1.1 Le rôle des objectifs d'apprentissage 5

1.1.1 Les objectifs améliorent la communication entre le professeur et les étudiants, et entre les professeurs d'un même programme 6

1.1.2 Les objectifs servent à choisir les activités d'enseignement et d'apprentissage 8

1.1.3 Les objectifs facilitent le choix du matériel pédagogique..... 10

1.1.4 Les objectifs permettent de préciser l'objet de l'évaluation 12

1.2 Les sources des objectifs d'apprentissage 13

1.3 Les processus visant à préciser les objectifs d'apprentissage 14

1.4 Utilisation des objectifs dans l'enseignement 22

1.5 Difficultés à surmonter pour la précision et l'utilisation des objectifs 37

1.5.1 Le choix des objectifs 37

1.5.2 Les objectifs inadéquats 38

1.5.3 Le nombre d'objectifs 39

1.5.4 Les difficultés de rédaction des objectifs liées à la discipline et à l'orientation du programme..... 40

1.5.5 La rigidité de la planification de l'enseignement..... 41

1.5.6 La déshumanisation de l'enseignement 41

1.5.7 La non-participation des étudiants à la détermination des objectifs 42

1.5.8 Le désintérêt des étudiants à l'égard des objectifs ... 42

Partie 2 : LA REDACTION DES OBJECTIFS: FICHES DE TRAVAIL

2.0 Présentation des fiches de travail 44

2.1 Fiche de travail no 1 - finalité et but 47

2.1.1 Objectif de la fiche no 1 47

2.1.2 Définitions et exemples 47

2.1.3 Remarques..... 48

2.1.4 Exercice d'identification..... 49

2.1.5 Réponses à l'exercice d'identification 50

2.1.6 Exercice de rédaction 50

2.1.7 Post-test 51

2.1.8 Réponses au post-test 51

2.2 Fiche de travail no 2 - but et objectif général 52

2.2.1 Objectif de la fiche no 2 52

2.2.2 Définitions et exemples 52

2.2.3 Remarques..... 53

2.2.4 Exercice d'identification 54

2.2.5 Réponses à l'exercice d'identification 54

2.2.6 Exemples de buts et d'objectifs généraux qui en découlent 55

2.2.7 Exercice de rédaction 57

2.2.8 Post-test 57

2.2.9 Réponses au post-test 59

2.3 Fiche de travail no 3 - objectif général et objectif spécifique 60

2.3.1 Objectif de la fiche no 3 60

2.3.2 Définitions et exemples 60

2.3.3 Caractéristiques d'un objectif spécifique 61

2.3.4 Remarques 66

2.3.5 Exercice d'identification 68

2.3.6 Réponses à l'exercice d'identification 70

2.3.7 Exemples d'objectifs généraux et d'objectifs spécifiques qui en découlent 71

2.3.8 Exercice de rédaction 73

2.3.9 Mise au point concernant les trois premières fiches . 74

2.3.10 Post-test 76

2.3.11 Réponses au post-test 81

2.4 Fiche de travail no 4 - objectif terminal et objectif intermédiaire 83

2.4.1 Objectif de la fiche no 4 83

2.4.2 Définitions et exemples 83

2.4.3 Remarques..... 84

2.4.4 Exercice d'identification 87

2.4.5 Réponses à l'exercice d'identification..... 87

2.4.6 Exemples d'objectifs intermédiaires en relation avec un objectif terminal donné 88

2.4.7 Exercice de rédaction 91

2.4.8 Remarques 92

2.4.9 Lien entre la fiche 4 et les fiches précédentes 93

2.4.10 Post-test 95

2.4.11 Réponses au post-test 97

Conclusion 99

Références bibliographiques 101

Les objectifs d'apprentissage (ouvrages généraux) 101

La planification de cours 103

Annexe : Exemple de grille d'analyse des objectifs cognitifs 106

Lexique 107

INTRODUCTION

La rédaction des objectifs préoccupe le monde de l'éducation depuis plusieurs années. De nombreux volumes traitant de l'emploi des objectifs ont été publiés. Cependant, fort peu d'ouvrages s'attardent à l'aspect pratique de la rédaction d'objectifs d'apprentissage.

Le présent document vise à apporter sa contribution pour combler cette lacune en favorisant, par des exercices pratiques, l'acquisition d'habiletés à rédiger des objectifs d'apprentissage. Ces exercices s'appuient sur une démarche proposée pour spécifier les objectifs poursuivis. L'application des diverses étapes de la démarche facilitera la réflexion exigée par le processus de précision des objectifs. La première partie du document présentera la démarche et, par de courts textes, permettra de situer les objectifs dans le processus éducatif. La deuxième partie, qui constitue l'essentiel de cet ouvrage, est composée de quatre fiches de travail comprenant de nombreux exercices pratiques. Comme ce document s'adresse à des professeurs[1] de diverses disciplines, les exemples pratiques se veulent aussi variés que possible.

Il faut souligner cependant que les objectifs ne sont pas une panacée. La précision des objectifs n'influence véritablement l'enseignement que s'il y a interaction entre ces objectifs et les autres composantes de l'acte éducatif. Si une telle interaction n'existe pas, la précision des objectifs constitue un geste stérile. Les objectifs sont un outil: certains usagers savent se servir du processus pour les déterminer de façon à alimenter une réflexion pédagogique, tandis que d'autres les utilisent de façon limitée et restreignent ainsi la portée de leur enseignement.

---

1. Pour des raisons d'ordre pratique, le masculin est utilisé comme terme générique dans le présent document.

En ce sens, les textes de la première partie de ce document visent à illustrer les liens entre les objectifs et les autres composantes du processus éducatif. Pour planifier un cours ou un programme d'études, le lecteur devra se référer à d'autres ouvrages exposant, par exemple, diverses méthodes d'enseignement et d'apprentissage et divers modèles et moyens d'évaluation. Quelques sources sur le sujet sont indiquées dans les références bibliographiques concernant la planification de cours.

En outre, les textes de la première partie du document attirent l'attention sur certaines difficultés à surmonter quant à l'emploi des objectifs. Ils ne traitent cependant pas en profondeur les aspects critiques des objectifs ni leurs fondements théoriques. Des auteurs tels que De Landsheere, D'Hainaut, Hameline ont traité ces sujets de façon satisfaisante.

Puisse le présent document faciliter l'apprentissage de la rédaction d'objectifs en tenant compte du processus de précision de ceux-ci et favoriser l'usage approprié de l'outil qu'ils constituent.

PRESENTATION DU DOSSIER

La première partie de ce dossier est constituée de cinq courts textes. Ils visent à sensibiliser à l'importance des objectifs d'apprentissage dans l'acte éducatif, à souligner l'interdépendance entre les objectifs et les autres composantes de l'enseignement et à proposer une démarche pour préciser les objectifs.

Le premier texte porte sur le rôle des objectifs d'apprentissage. Il expose l'impact des objectifs sur la communication de même que l'importance des objectifs dans la planification des cours et des choix que celle-ci entraîne, qu'il s'agisse du matériel pédagogique, des activités d'enseignement et d'apprentissage ou des moyens d'évaluation.

Le deuxième texte traite succinctement de l'influence des valeurs, des modèles éducatifs, des besoins de l'individu et de la société sur le choix des objectifs.

Le texte suivant suggère une démarche pour préciser des objectifs d'apprentissage après avoir expliqué pourquoi d'autres processus de précision des objectifs ne sont pas retenus. La deuxième partie du document, constituée d'exemples pratiques, est basée sur la démarche proposée.

Le quatrième texte présente diverses façons d'utiliser les objectifs dans l'enseignement. De nombreux aspects y sont traités: les préalables, le rythme d'apprentissage, l'autonomie de l'étudiant, le but de l'évaluation, etc.

L'objet du cinquième texte est relié aux difficultés à surmonter lors de la précision et de l'utilisation des objectifs: le temps imparti à la formation, le danger de rigidité lors de la planification de l'enseignement, la déshumanisation du processus éducatif, etc.

La deuxième partie du document regroupe quatre fiches de travail qui permettent de différencier les niveaux d'objectifs, de façon à pouvoir ensuite formuler des objectifs relatifs à chacun de ces

niveaux. Ces fiches sont constituées de définitions, d'explications, d'exercices et de tests pour favoriser l'apprentissage de la rédaction des objectifs. Une présentation plus détaillée de ces fiches précède la deuxième partie.

L'étude de ces fiches peut être faite individuellement et, si possible, avec l'aide d'une personne ressource; elle peut également faire l'objet d'une activité de groupe. En ce cas, l'animateur choisira parmi les exemples et les exercices proposés ceux qui sont les plus aptes à répondre aux besoins des membres du groupe.

Un lexique et des références bibliographiques complètent l'ouvrage. Les références sont regroupées par thème: les objectifs d'apprentissage; la planification du cours.

PARTIE I: LES OBJECTIFS DANS LE PROCESSUS EDUCATIF

1.1 LE ROLE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Les professeurs ont une idée plus ou moins précise des objectifs qu'ils poursuivent en dispensant leur enseignement. Rendre ces objectifs plus explicites et mieux définis exige de chacun un surcroît de travail que les résultats obtenus devraient compenser. Toutefois, le professeur ne saurait espérer de résultats satisfaisants si les objectifs visés ne sont pas liés aux autres aspects de son enseignement.

Préciser le rôle des objectifs d'apprentissage, c'est déjà percevoir les rapports possibles entre les objectifs et les autres composantes de l'enseignement.

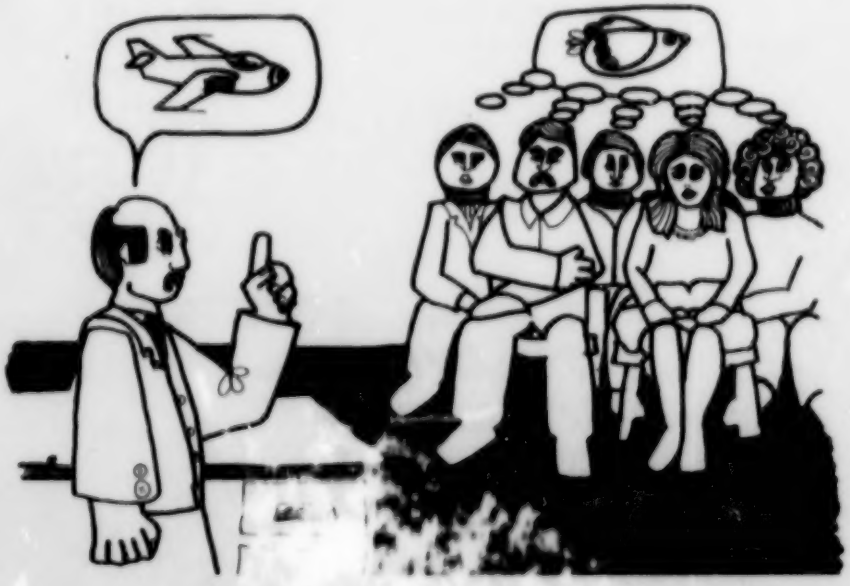
Rôle des objectifs

1. Améliorer la communication
   - professeur-étudiant
   - professeur-professeur
2. Servir à choisir les activités d'apprentissage
3. Faciliter le choix du matériel pédagogique
4. Préciser l'objet de l'évaluation

Nous développerons chacun de ces points.

1.1.1 Les objectifs améliorent la communication entre le professeur et les étudiants, et entre les professeurs d'un même programme

L'étudiant doit savoir précisément ce qu'on attend de lui. Il consacrera alors son temps à des activités qui lui permettront d'atteindre les objectifs du cours. Il saura davantage distinguer ce qui est important et ce qui l'est moins parmi les apprentissages visés dans un cours. Il évitera ainsi de s'attarder à des détails de la matière jugés peu pertinents. Il n'aura pas à étudier le comportement de son professeur afin de deviner ce qui est important pour ce professeur et ce qui fera, probablement, l'objet de l'évaluation.

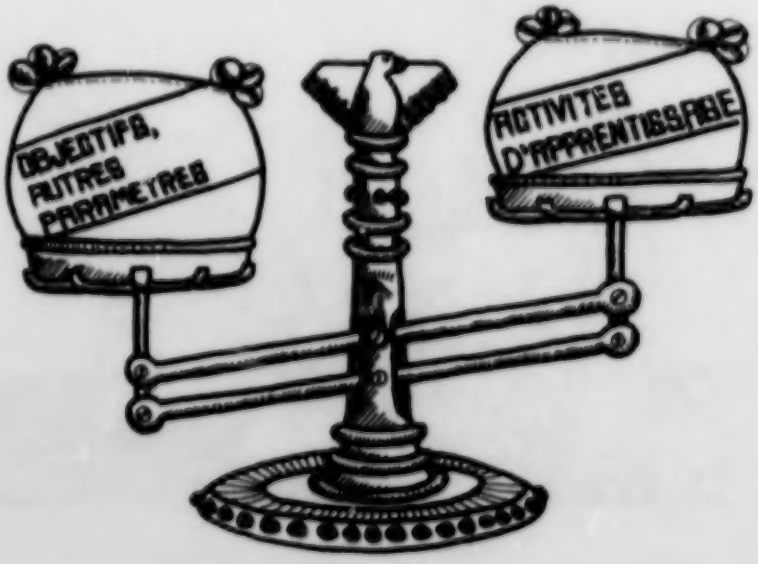


Un professeur qui a spécifié ses objectifs peut discuter du choix de ceux-ci avec ses collègues. Les professeurs enseignant un même cours peuvent se concerter afin de poursuivre des objectifs communs.

Lorsque les objectifs des divers cours d'un programme ont été précisés, il est possible de vérifier si le programme tient compte des séquences d'apprentissage, c'est-à-dire si les apprentissages visés par les objectifs des cours correspondent à un ordre progressif. Il est également plus facile d'éviter les redondances ou les lacunes dans les apprentissages visés. Cette opération fait appel à un véritable travail d'équipe de façon que le programme ne soit pas une simple juxtaposition de cours mais plutôt un ensemble organisé visant le développement intégré et optimal des capacités.

1.1.2 Les objectifs servent à choisir les activités d'enseignement et d'apprentissage

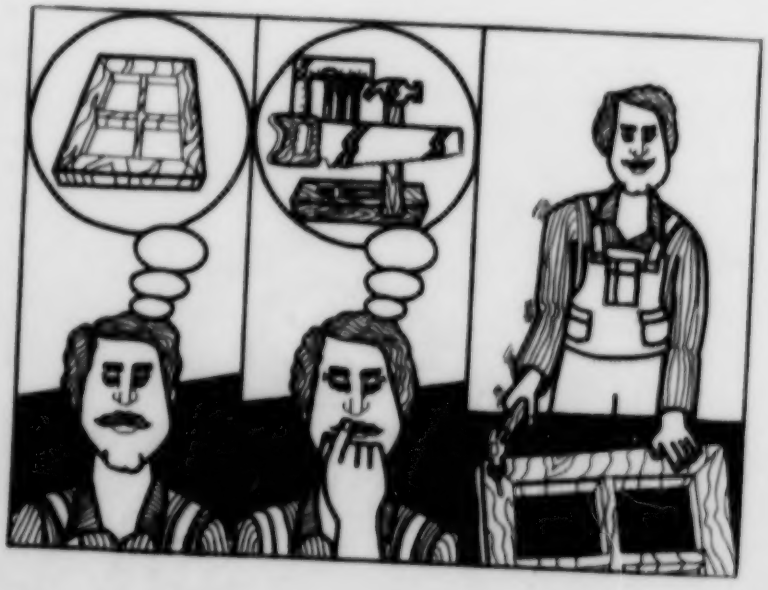
Lorsqu'il choisit une ou plusieurs activités d'enseignement ou d'apprentissage, le professeur doit, en principe, tenir compte de divers paramètres, notamment de ses habiletés personnelles, de la discipline enseignée, des moyens financiers existants, de l'infrastructure mise à la disposition des professeurs, du niveau scolaire des étudiants, de leur nombre et de leur formation antérieure. Les objectifs d'apprentissage constituent, eux aussi, un paramètre important. Une fois les objectifs spécifiés, on pourrait s'attendre à ce que l'enseignant tente de jumeler une méthode pédagogique et un objectif d'apprentissage ou un ensemble d'objectifs, de façon à augmenter les chances d'atteindre cet objectif ou cet ensemble d'objectifs.



Il n'y a pas en soi de bonne ou de meilleure méthode d'enseignement. On ne se demande pas si l'enseignement magistral, le séminaire ou la méthode des cas sont valables intrinsèquement. Ce sont des moyens pédagogiques valables pour atteindre certains objectifs, compte tenu des autres paramètres. Par exemple, le cours magistral peut être le moyen retenu pour exposer un point de vue critique, une synthèse de diverses connaissances ou pour rendre accessibles des informations qui ne sont pas encore disponibles sous forme d'écrits ou de documents audiovisuels. La méthode des cas conviendrait cependant mieux pour développer le jugement, la capacité d'analyser un problème et de trouver des solutions tenant compte de divers facteurs mis en cause. Par ailleurs, un stage en milieu de travail permet l'apprentissage des compétences requises par l'exercice d'une profession telles que celles qui sont reliées à la capacité de répondre aux besoins d'information d'un client.

1.1.3 Les objectifs facilitant le choix du matériel pédagogique

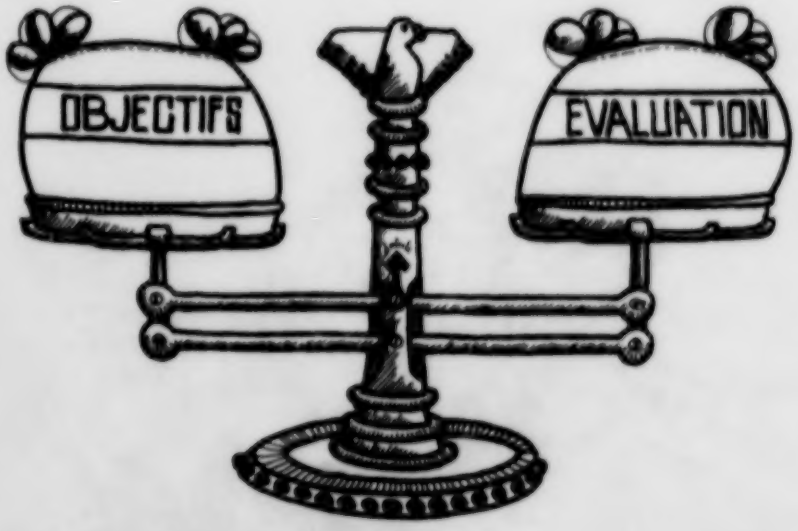
Une fois les objectifs rédigés, l'enseignant doit se demander quel matériel pédagogique il utilisera pour les atteindre plus efficacement. Les objectifs servent de critères lors du choix des moyens didactiques: recueils de textes, volumes, films et autres. Il doit rechercher, autant que possible, une adéquation entre les moyens didactiques et les objectifs retenus.



Certains professeurs considèrent que l'objectif de leur cours est de lire, en tout ou en partie, un volume couvrant le contenu du cours. Or, "lire le volume de référence d'une couverture à l'autre" n'est pas un objectif. Le volume est un moyen didactique (parmi d'autres) qui peut permettre, selon le cas, d'atteindre les objectifs d'apprentissage du cours. Ainsi, la lecture d'un texte présentant les règles grammaticales ne peut être considérée, en soi, comme un objectif relié à la connaissance de ces règles ou, encore moins, à l'application de ces règles. Le simple fait que l'étudiant lise un texte sur des règles grammaticales n'assure pas qu'il connaîtra ces règles de façon satisfaisante pas plus que cela ne garantit sa compétence à appliquer lesdites règles. Il faut distinguer l'objectif (la connaissance ou l'application des règles grammaticales) d'un moyen didactique retenu (la lecture d'un texte).

1.1.4 Les objectifs permettent de préciser l'objet de l'évaluation

L'effet le plus tangible, pour les étudiants, de la spécification des objectifs d'apprentissage est l'utilisation de ces objectifs pour préciser davantage l'objet de l'évaluation. Par exemple, la capacité de faire la restauration mineure de certains types de documents d'archives ne devrait pas être vérifiée par une question se limitant à l'énumération des étapes de la procédure à suivre mais plutôt par une démonstration de ladite capacité.



L'évaluation des apprentissages doit chercher à vérifier l'atteinte des objectifs. Sinon, il y a de grands risques que les étudiants cessent d'attacher de l'importance aux objectifs. Aussi précis et aussi clairs qu'ils puissent être, les objectifs resteront lettre morte pour les étudiants si ceux-ci ne perçoivent pas que ces objectifs ont un lien avec les activités d'enseignement et l'évaluation des apprentissages.

Certaines modalités d'évaluation que la précision des objectifs rend réalisables seront abordées dans le texte portant sur les possibilités d'utilisation des objectifs dans l'enseignement.

La formulation d'objectifs précis incite davantage l'enseignant à prendre les moyens pour atteindre ceux-ci et pour les évaluer.

1.2 LES SOURCES DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Un programme d'études veut répondre à des besoins de formation. La précision des objectifs est donc reliée aux besoins. On peut considérer les besoins exprimés sous forme d'une demande de la part des étudiants, des parents, des employeurs, etc. Cependant, comme d'Haineault (1983) le mentionne, ces demandes ne sont pas toujours l'expression d'un véritable besoin: le besoin ressenti n'étant pas toujours un besoin réel. Les besoins peuvent aussi être restés informulés, parce que les individus n'ont pas les informations nécessaires ou les outils utiles pour en prendre conscience.

Ces besoins, par ailleurs, ne sous-tendent pas à eux seuls les objectifs d'apprentissage. En effet, au-delà des besoins, se situent les modèles éducatifs[1] reliés à des philosophies de l'éducation, des valeurs, des modèles de la société. Les modèles éducatifs influencent

---

1. On pourrait, en particulier, consulter les ouvrages suivants:
BERTRAND, Y., Les modèles éducationnels, Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1970, 72 p.

JOYCE, B., WEIL, M., Models of teaching (3rd ed.). New York, Prentice-Hall, 1986, IX-518 p.

des choix, comme celui des façons d'équilibrer les besoins de l'individu et ceux de la société, ou les besoins de la société actuelle et ceux de la société futur, etc. Certains modèles éducatifs sont davantage axés sur la transmission d'un savoir tandis que d'autres proposent une formation visant le développement de processus cognitifs (ex: processus de solution de problèmes). Ces quelques exemples de diverses orientations possibles des modèles éducatifs permettent de prendre conscience de l'influence des modèles éducatifs sur le choix des objectifs d'apprentissage.

Plus on précise les objectifs, plus il faut tenir compte de certains facteurs. Il faut considérer les caractéristiques des étudiants telles que leur formation antérieure, leur degré de maturité, etc. Par exemple, l'orientation d'un programme est différente selon que le programme s'adresse à des étudiants terminant leurs études secondaires ou ayant déjà accompli deux ou trois années d'études universitaires.

Certaines contraintes telles que l'horaire (cours intensif ou non), le nombre d'étudiants, le mode de vie de ceux-ci (étudiants qui doivent travailler en même temps qu'ils poursuivent leurs études) ont également leur importance. Ces contraintes pourraient malheureusement conduire à laisser de côté, au profit d'objectifs à portée plus limitée, des objectifs qui devraient nécessairement être poursuivis. L'exercice de précision des objectifs devrait cependant favoriser la prise de conscience des lacunes que comportera alors le programme de formation, cette prise de conscience constituant la première étape de la recherche de solutions appropriées.

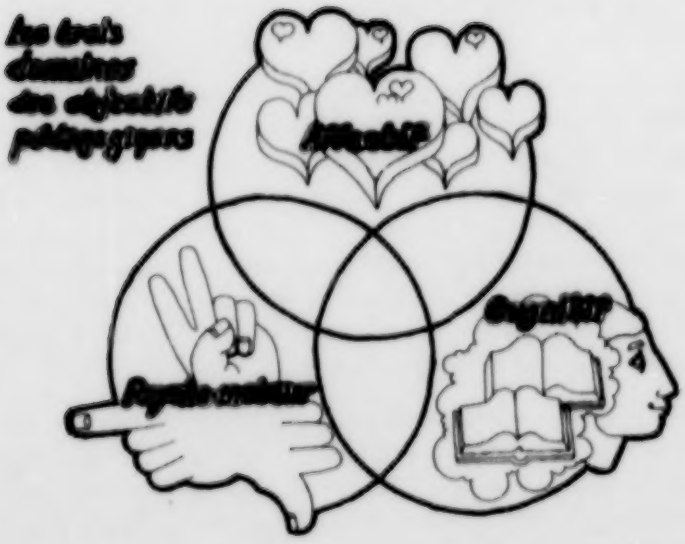
1.3 LES PROCESSUS VISANT A PRECISER LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Les processus permettant de préciser les objectifs d'apprentissage sont très variés. La qualité des objectifs obtenus varie elle aussi. Ainsi, plusieurs professeurs procèdent à l'analyse du contenu de leur cours afin d'en extraire les objectifs. C'est une méthode que nous ne recommandons pas: elle présente le danger du *statu quo*. On ne fait que "coller" des objectifs au cours déjà existant et on néglige

les objectifs autres que ceux qui sont inspirés par le contenu, tels que les objectifs reliés au développement de l'intérêt pour la matière. De plus, cette façon de procéder n'identifie pas les objectifs les plus importants et, en conséquence, l'organisation du cours ne permet pas d'assurer leur atteinte, le cours étant davantage organisé en fonction de la présentation successive des divers contenus. Comment progresser pédagogiquement sans réfléchir à l'orientation des cours par le biais du choix des objectifs?

Une autre méthode présente des limites semblables à la première. Elle consiste à analyser les tests ou les autres moyens d'évaluation du cours en cherchant à dégager les objectifs qu'ils sous-tendent. En plus des défauts mentionnés précédemment au sujet de l'analyse du contenu du cours, on rencontre ici une difficulté supplémentaire. Il faut tenir compte des capacités requises de l'étudiant pour satisfaire aux exigences de l'évaluation: le niveau de capacités requises varie selon qu'il s'agit d'une situation toute nouvelle ou d'un simple rappel de ce qui a été vu en classe.

Certains enseignants rédigent leurs objectifs en s'inspirant d'une taxonomie (c'est-à-dire d'une classification) des objectifs. Le nom le plus fréquemment associé aux taxonomies en éducation est sans doute celui de Benjamin S. Bloom. Lui et les membres de son équipe ont présenté une division des objectifs par domaines: cognitif, affectif, psychomoteur. Un objectif du domaine cognitif pourrait être relié à la capacité d'évaluer les compétences et les limites des organismes et des ressources qui peuvent contribuer à résoudre un problème donné. Un objectif du domaine affectif pourrait, par exemple, être associé à l'adaptation de l'étudiant aux nouvelles technologies, au dépassement de la peur provoquée par le changement. Enfin, un objectif psychomoteur pourrait être lié à l'habileté à utiliser adéquatement les diverses touches du clavier d'un micro-ordinateur.



Les taxonomies de chacun de ces trois domaines sont basées sur les principes suivants: les niveaux d'objectifs vont du plus simple au plus complexe, et chaque niveau suppose comme préalable le niveau précédent. Ainsi le domaine cognitif comprend les six niveaux suivants: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse,évaluation.

Nous ne traiterons pas davantage des classifications proposées par l'équipe de Bloom et nous ne représenterons pas d'autres taxonomies. De nombreux ouvrages[1] ont abordé cette question de façon satisfaisante.

Ajoutons seulement que nous n'avons pas retenu ce processus pour préciser les objectifs, lequel consiste à indiquer, pour un contenu donné, le niveau taxonomique auquel il doit être traité. Nous en avons décidé ainsi en raison de certains inconvénients reliés à l'usage des taxonomies. Un de ceux-ci est inhérent à la division artificielle de l'apprentissage en trois domaines. Il y a des interrelations entre ces domaines, mais aucune taxonomie n'a réussi jusqu'à maintenant à les intégrer tous trois de façon satisfaisante.

Plus grave encore, cette façon de procéder ne met pas en question la pertinence du contenu : on retrouve les mêmes problèmes que ceux posés par la précision des objectifs à partir de l'analyse des contenus.

Ce problème existe même lorsqu'on procède un peu différemment en précisant, pour chaque niveau taxonomique, les objectifs à poursuivre (par exemple, les objectifs reliés à la connaissance ou à la compréhension dans le domaine cognitif).

---

1. Voir en particulier les ouvrages suivants:

BLOOM, B.S., et coll., Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1, domaine cognitif. (Taxonomy of educational objectives, traduit de l'américain par Marcel Lavallée). Montréal, Education Nouvelle, 1969, 232 p.

KRATHWOHL, D.R., BLOOM, S., MASIA, B.B., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, domaine affectif. (Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook II: affective domain, traduit de l'américain par Marcel Lavallée). Montréal, Education Nouvelle, 1970, 231 p.

HARROW, A.J., Taxonomie des objectifs pédagogiques: Tome 1, domaine psychomoteur. (A taxonomy of the psychomotor domain. A guide for developing behavioral objectives, traduit de l'américain par Marcel Lavallée). Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1977, 125 p.

DE LANDSHEERE, G., DE LANDSHEERE, V., Définir les objectifs de l'éducation. (5e éd.). Paris, Presses universitaires de France, 1981, 340p. (Ce volume, extrêmement intéressant, présente plusieurs taxonomies des objectifs. Les auteurs font l'analyse et la critique de chacune d'elles).

C'est pourquoi *nous suggérons de restreindre l'usage des taxonomies à l'analyse des objectifs déjà rédigés.* On peut alors se servir des taxonomies pour classer les objectifs produits selon la prédominance du comportement mentionné et pour prendre conscience, s'il y a lieu, de certains domaines d'objectifs ou encore de certains niveaux taxonomiques qui ont pu être sous-représentés ou sur-représentés. Par exemple, on peut être surpris de ne pas trouver d'objectifs correspondant au domaine des attitudes dans un programme professionnel où l'étudiant aura à entrer en contact avec le public. Ou encore, on pourrait réaliser, pour un programme donné, qu'il y a une trop forte proportion d'objectifs du niveau de la connaissance ou de la compréhension délaissant par ailleurs des objectifs du niveau de l'application ou de l'évaluation dans le domaine cognitif. On trouve, en annexe, un exemple de grille d'analyse d'objectifs cognitifs.

La démarche que nous proposons est la suivante: définir d'abord le ou les buts du programme d'études en tenant compte des finalités du système éducatif ou de l'établissement d'enseignement; identifier les objectifs généraux du cours qui s'inscrivent dans la poursuite des buts du programme; ensuite, préciser chaque objectif général par le ou les objectifs spécifiques qui en découlent.

En procédant ainsi du général au spécifique, on s'assure d'obtenir des objectifs spécifiques plus valables, une meilleure correspondance entre ceux-ci et l'orientation qu'on souhaite donner au programme d'études et au cours. Les objectifs ainsi obtenus peuvent être qualifiés de terminaux, car ils indiquent les apprentissages importants qui sont attendus à la fin du cours. A partir de chacun de ces objectifs terminaux, on peut procéder à la précision des objectifs intermédiaires qui constituent des étapes pour atteindre les objectifs terminaux.

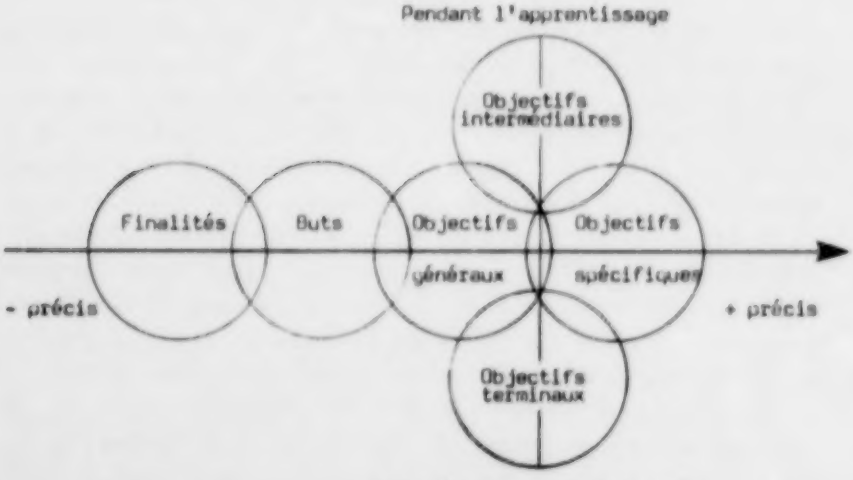
C'est pourquoi *nous suggérons de restreindre l'usage des taxonomies à l'analyse des objectifs déjà rédigés.* On peut alors se servir des taxonomies pour classer les objectifs produits selon la prédominance du comportement mentionné et pour prendre conscience, s'il y a lieu, de certains domaines d'objectifs ou encore de certains niveaux taxonomiques qui ont pu être sous-représentés ou sur-représentés. Par exemple, on peut être surpris de ne pas trouver d'objectifs correspondant au domaine des attitudes dans un programme professionnel où l'étudiant aura à entrer en contact avec le public. Ou encore, on pourrait réaliser, pour un programme donné, qu'il y a une trop forte proportion d'objectifs du niveau de la connaissance ou de la compréhension délaissant par ailleurs des objectifs du niveau de l'application ou de l'évaluation dans le domaine cognitif. On trouve, en annexe, un exemple de grille d'analyse d'objectifs cognitifs.

La démarche que nous proposons est la suivante: définir d'abord le ou les buts du programme d'études en tenant compte des finalités du système éducatif ou de l'établissement d'enseignement; identifier les objectifs généraux du cours qui s'inscrivent dans la poursuite des buts du programme; ensuite, préciser chaque objectif général par le ou les objectifs spécifiques qui en découlent.

En procédant ainsi du général au spécifique, on s'assure d'obtenir des objectifs spécifiques plus valables, une meilleure correspondance entre ceux-ci et l'orientation qu'on souhaite donner au programme d'études et au cours. Les objectifs ainsi obtenus peuvent être qualifiés de terminaux, car ils indiquent les apprentissages importants qui sont attendus à la fin du cours. A partir de chacun de ces objectifs terminaux, on peut procéder à la précision des objectifs intermédiaires qui constituent des étapes pour atteindre les objectifs terminaux.

On peut illustrer graphiquement ce processus de précision des objectifs grâce au continuum suivant:

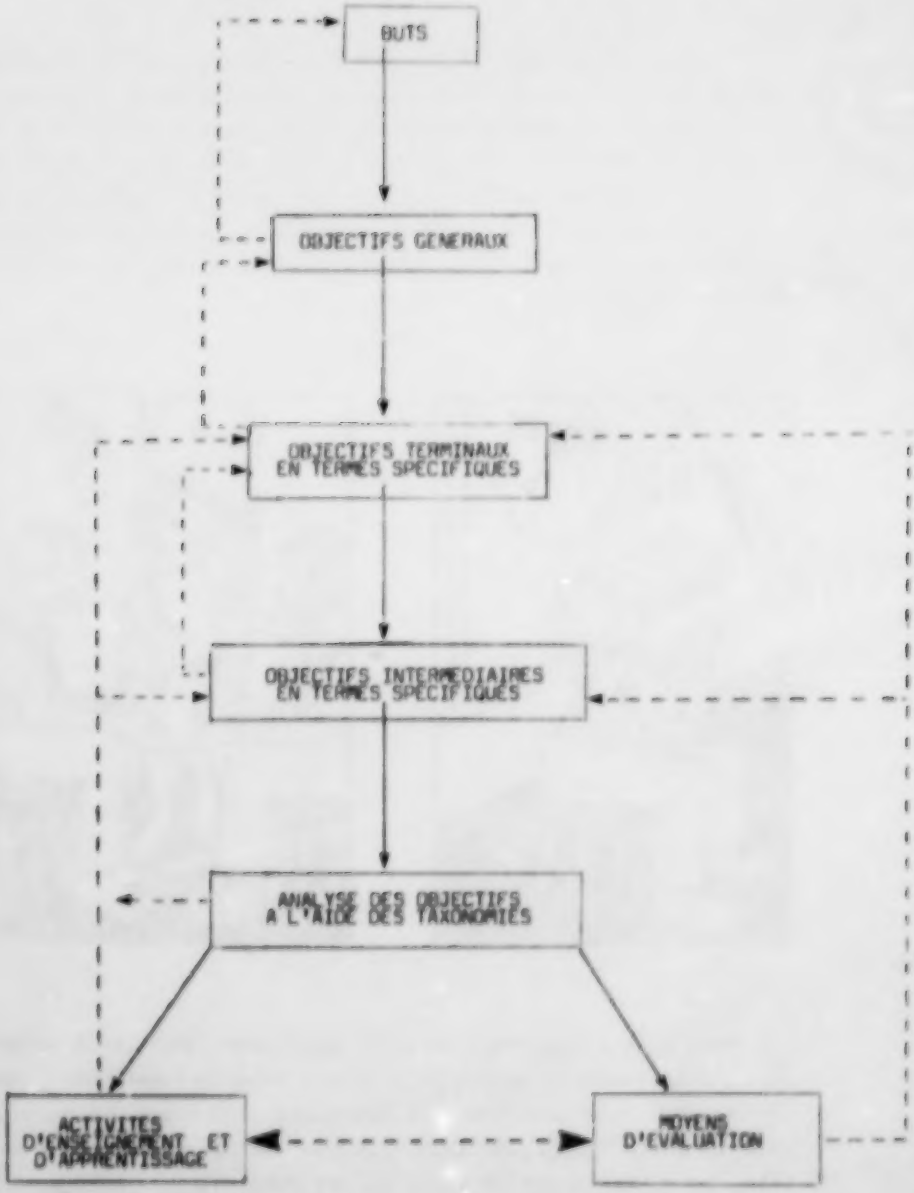
CONTINUUM ALLANT DU GENERAL AU SPECIFIQUE



Les différents concepts utilisés pour le continuum sont définis dans les fiches de travail de la deuxième partie du document. On y trouve également des exemples et des exercices permettant de distinguer davantage ces concepts puis de rédiger des énoncés reliés à chacun de ces concepts qui constituent des niveaux d'objectifs différents. Les exemples utilisés pour représenter les divers niveaux d'objectifs montrent qu'il s'agit bien d'un continuum et non de catégories étanches.

Cependant la précision des objectifs ne peut à elle seule suffire à améliorer l'enseignement: c'est dans son interaction avec les autres composantes éducatives qu'elle prend toute sa force. C'est pourquoi il faut voir la précision des objectifs comme une des étapes de la planification d'un cours.

A partir des buts du programme d'études, on rédige les objectifs généraux du cours. Les objectifs spécifiques qui précisent chacun des objectifs généraux devraient pouvoir être qualifiés de terminaux, comme nous l'avons indiqué précédemment. On peut ensuite procéder à l'identification des objectifs intermédiaires qui représentent les étapes permettant d'atteindre les objectifs terminaux identifiés. Après avoir ainsi rédigé les objectifs, il peut être avantageux d'en faire l'analyse à l'aide des taxonomies. On détermine par la suite les activités d'enseignement et les moyens d'évaluation adaptés aux objectifs ainsi précisés. Le travail effectué à chacune de ces étapes permet de remettre en question la production issue des étapes antérieures et d'y apporter, s'il y a lieu, des modifications. Cet aspect dynamique de la planification d'un cours est illustré par l'organigramme présenté à la page suivante. Cet organigramme ne représente cependant pas toutes les étapes qui jalonnent la planification d'un cours. Nous tentons plutôt de démontrer que les diverses composantes de l'acte éducatif (objectifs, activités d'enseignement et moyens d'évaluation) sont en interaction continuelle, tant au moment de la planification que durant l'enseignement. Les ouvrages relatifs à la planification de cours, dont plusieurs sont mentionnés dans la bibliographie, faciliteront cette opération de planification.


BUTS
OBJECTIFS GENERAUX
OBJECTIFS TERMINAUX
EN TERMES SPECIFIQUES
OBJECTIFS INTERMEDIAIRES
EN TERMES SPECIFIQUES
ANALYSE DES OBJECTIFS
A L'AIDE DES TAXONOMIES
ACTIVITES
D'ENSEIGNEMENT ET
D'APPRENTISSAGE
MOYENS
D'EVALUATION

1.4 UTILISATION DES OBJECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT

Le fait d'avoir spécifié les objectifs d'un cours offre plusieurs possibilités: la façon de tirer parti des objectifs varie d'un professeur à l'autre. Comme leur exploitation maximale exige beaucoup de travail, le professeur peut alors collaborer avec des collègues ou procéder par étapes. Dans ce cas, il doit faire un choix réaliste parmi les nombreuses utilisations possibles des objectifs en tenant compte de son contexte et des applications qui sont les plus importantes pour son enseignement.

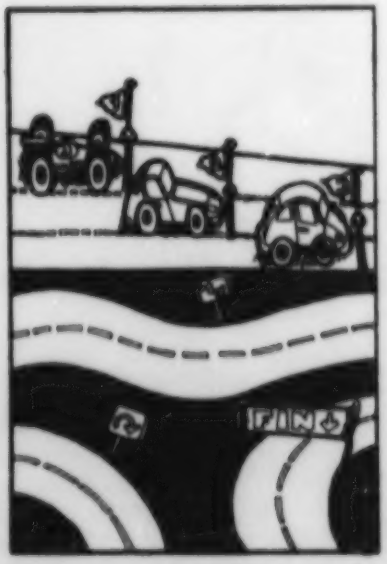
Nous allons présenter quelques façons d'utiliser les objectifs dans l'enseignement au moyen d'un parallèle entre un enseignement dont les objectifs sont spécifiés et un autre pour lequel les objectifs ne sont pas spécifiés. Ce parallèle, qui peut parfois sembler caricatural, vise à illustrer les liens pouvant exister entre les objectifs spécifiques et divers aspects du processus éducatif, notamment, les

préalables, le rythme d'apprentissage, l'autonomie, le rôle du professeur, l'enseignement personnalisé, le cadre de référence de l'évaluation, le but de l'évaluation, les exigences relatives aux apprentissages, les objectifs évalués, la récupération du matériel d'évaluation et l'évaluation du programme. Bon nombre de ces façons d'utiliser les objectifs se rapportent à l'enseignement individualisé, mais il existe aussi d'autres façons de mettre à profit les objectifs. Par ailleurs, il faut se rappeler que le seul fait d'avoir spécifié les objectifs d'un cours ne rend pas, en soi, effectives les applications mentionnées: ces diverses applications des objectifs nécessitent une part de travail.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPECIFIQUES

Préalables

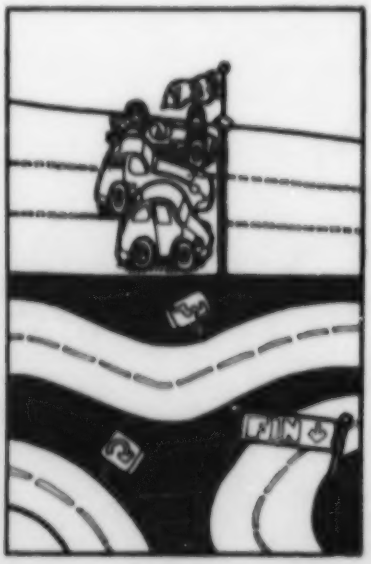
Les préalables à un cours peuvent être davantage précisés. Ils peuvent être indiqués, non seulement en termes de cours mais de notions, d'habiletés ou d'objectifs préalables au cours. On peut même aller jusqu'à préciser les préalables en fonction de chacun des objectifs du cours.



ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPECIFIQUES

Préalables

Les préalables sont habituellement donnés en termes de cours. Au début de la session, le professeur se contente d'un rappel des aspects les plus importants de ces cours préalables avant d'aborder la matière nouvelle.



(Préalables: suite)

L'étude des préalables est particulièrement importante lorsqu'il s'agit d'un cours de la première année d'un niveau d'études. Ayant reçu une préparation diversifiée, les étudiants se différencient beaucoup sur ce point. On peut évaluer les forces et les faiblesses de chaque étudiant par rapport aux préalables. L'objectif de départ peut alors être différent d'un étudiant à l'autre. Ainsi, aucun étudiant ne s'emploie à revoir ce qu'il sait déjà. Il se concentre sur les préalables qui lui font personnellement défaut.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPECIFIQUES

Rythme d'apprentissage

Si les moyens d'apprentissage et, éventuellement, les moyens d'évaluation sont fournis à l'étudiant, celui-ci pourra étudier à son propre rythme pour atteindre les objectifs qui lui sont maintenant connus. L'individualisation de l'enseignement est alors possible et l'étudiant devient plus autonome dans son apprentissage.

ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPECIFIQUES

Rythme d'apprentissage

Le rythme du professeur devient le rythme de tous: le professeur est habituellement guidé par sa perception du rythme des plus forts ou de celui de la moyenne des étudiants, selon sa conception de l'enseignement. Ce sont souvent les étudiants les plus faibles qui en souffrent le plus; comme ils n'ont pas encore assimilé le cours précédent, il ne comprennent guère celui qui leur est présenté.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPECIFIQUES

Autonomie

Lorsqu'on s'engage dans la voie de l'individualisation de l'enseignement, il faut se rappeler que les étudiants ne sont pas tous habitués à prendre en main leur cheminement. Il faut les former graduellement à cette responsabilité: certains seront lents à entreprendre leur apprentissage et d'autres auront besoin d'être rassurés quant à leurs capacités d'apprendre.

ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPECIFIQUES

Autonomie

Le rythme imposé par le professeur peut stimuler l'étudiant lent à entreprendre son apprentissage. Cependant, l'étudiant peut avoir tendance à croire qu'il faut toujours un professeur pour apprendre.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPECIFIQUES

Rôle du professeur

Lorsqu'on utilise des objectifs dans un enseignement individualisé, le professeur devient un planificateur de cours, un guide, un aide à l'apprentissage. Il est plus souvent en contact personnel avec les étudiants. Parfois, un professeur ou une équipe planifie le cours, prépare le matériel, et des aides (qu'on appelle souvent démonstrateurs ou moniteurs) peuvent servir d'animateurs auprès des étudiants.

ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPECIFIQUES

Rôle du professeur

Le professeur est considéré comme un dispensateur de connaissances. Les qualités alors requises sont bien différentes de celles d'un professeur guide, et elles peuvent varier selon la méthodologie utilisée.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPECIFIQUES

Enseignement personnalisé

La personnalisation de l'enseignement est possible: les étudiants peuvent prendre part à l'élaboration des objectifs du cours. Les objectifs et les activités d'apprentissage peuvent être, en tout ou en partie, adaptés à chaque étudiant. On peut penser à des contrats d'apprentissage établis entre l'étudiant et le professeur.

Cadre de référence de l'évaluation

La précision des objectifs permet une évaluation axée sur la vérification de l'atteinte des objectifs. On ne compare pas l'étudiant à ses confrères de classe, mais on détermine s'il a atteint tel objectif, s'il est apte à entreprendre l'apprentissage suivant. Par exemple, la réussite à un examen pour l'obtention du permis de conduire un véhicule automobile est liée à la seule performance de l'individu par rapport à des critères prédéterminés. Le cadre de référence pour interpréter

ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPECIFIQUES

Enseignement personnalisé

La personnalisation de l'enseignement est plus difficile: il s'agit habituellement d'un même contenu pour tous, quoique, parfois il soit permis à l'étudiant de choisir parmi diverses activités d'apprentissage.

Cadre de référence de l'évaluation

Fréquemment, on compare un étudiant aux autres étudiants. On peut ainsi classer les élèves, les sélectionner, discriminer les étudiants forts et les étudiants faibles. Dans certains cas, on détermine à l'avance un certain pourcentage d'échecs par classe; ainsi, un étudiant a plus ou moins de chances de réussir son cours selon qu'il appartient à tel ou à tel groupe. Le cadre de référence utilisé pour interpréter l'information est alors dit normatif[1]. C'est ce type de

1. Ce terme est défini dans le lexique.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

(Cadre de référence de l'évaluation: suite)

l'information est alors dit critérié[1]. On devrait faire appel à ce type de cadre de référence lorsqu'on désire, par exemple, situer des étudiants en éducation par rapport à leur capacité à préparer un plan de cours.

ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

(Cadre de référence de l'évaluation: suite)

cadre de référence qu'il faudrait utiliser si l'on désirait ordonner les étudiants d'un groupe en fonction de leur habileté à résoudre des problèmes mathématiques.

1. Ce terme est défini dans le lexique.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

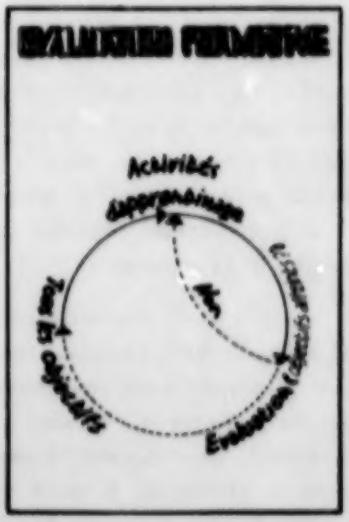
But de l'évaluation

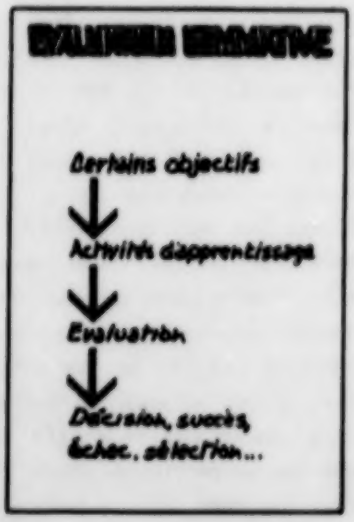
La précision des objectifs permet une interprétation critériée de l'information dans le but d'aider à l'apprentissage. C'est ce qu'on appelle l'évaluation formative[1]. Cette évaluation est elle-même une activité d'apprentissage, elle donne un feedback rapide et fréquent qui indique à l'étudiant si tel objectif est atteint ou non.

ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

But de l'évaluation

L'évaluation se déroule, la plupart du temps, à la fin d'un apprentissage; qu'elle soit fréquente ou non, elle ne favorise pas un retour en arrière sur les difficultés d'apprentissage. Cette évaluation, axée sur la certification et la promotion est dite sommative[1] et elle correspond assez souvent à un feedback plus ou moins rapide et plus ou moins complet.





1. Ces termes sont définis dans le lexique.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

(But de l'évaluation: suite)

Si l'objectif n'a pas été atteint, il y a explications ou prescription de nouvelles activités d'apprentissage afin d'amener l'étudiant à atteindre cet objectif. Ce type d'évaluation, qui favorise un retour en arrière, vise à permettre à un plus grand nombre d'étudiants d'atteindre les objectifs.

Les exigences relatives aux apprentissages

L'évaluation de type formatif dans un cadre de référence critérié est parfois liée à la "pédagogie de la maîtrise" (mastery learning)[1], c'est-à-dire aux cas où l'on exige un niveau de compétence donné. Ce niveau peut être très élevé, il peut même être relié à une réussite totale dans le cas des apprentissages importants. Dans d'autres cas, il arrive qu'on indique les exigences minimales pour chacun des objectifs ou chacune des parties du cours. Il faut cependant prendre garde de ne pas limiter l'étudiant à

ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Les exigences relatives aux apprentissages

Il est possible qu'il y ait certaines failles dans la formation: un succès dans telle partie du cours compense un échec dans telle autre, pourtant bien importante. Les exigences relatives à certains apprentissages peuvent être déjouées par le jeu de la moyenne.

Dans la figure suivante, où l'on illustre les résultats d'un étudiant, nous remarquons qu'une note de 40 % dans la section 1, de 45 % dans la section 2 et de 65 % dans la section 3 donnent une moyenne de 50%, si ces sections sont

---

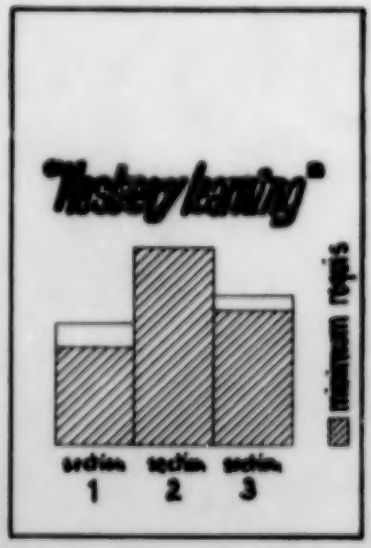
1. Ce terme est défini dans le lexique.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPECIFIQUES

(Les exigences relatives aux apprentissages: suite)

l'atteinte de ces seules exigences minimales.

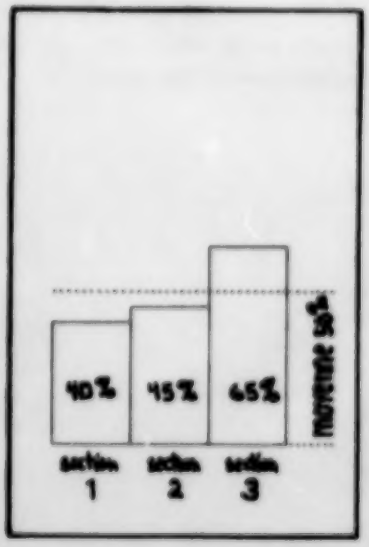
Dans la figure suivante où l'on illustre les résultats d'un étudiant, nous voyons qu'on s'assure d'un minimum pour chacune des sections: parties de cours (ex.: des modules), objectifs ou autre chose. Le minimum requis varie d'une section à l'autre; il peut aller jusqu'à la compétence parfaite, comme le montre l'illustration de la section 2.



ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPECIFIQUES

(Les exigences relatives aux apprentissages: suite)

pondérées également. Si la moyenne exigée est de 50%, on peut parler de réussite, même si de sérieux problèmes d'apprentissage poser en ce qui concerne les sections 1 et 2.



ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Les objectifs évalués

Habituellement, lorsqu'il y a évaluation formative[1] dans un contexte de "pédagogie de la maîtrise"[1], tous les objectifs sont évalués, qu'ils soient faciles ou difficiles. Afin de dépister les problèmes d'apprentissage, on évalue habituellement les objectifs situés au début d'une séquence d'apprentissage, les objectifs préalables à l'atteinte d'objectifs plus complexes.

Il est plus facile d'exiger que certains objectifs, comme la capacité de s'auto-évaluer, soient atteints pour réussir le cours sans pour cela qu'ils contribuent à une note.

ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Les objectifs évalués

L'évaluation étant plus souvent sommative[1], on évalue un certain échantillon du contenu, soit les parties les plus importantes. Il se pourrait ainsi qu'un problème d'apprentissage ne soit pas mis en lumière et qu'il soit trop tard, à un moment donné, pour y apporter un correctif. Cela se produit surtout lorsqu'il y a des apprentissages cumulatifs.

---

1. Ces termes sont définis dans le lexique.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPÉCIFIQUES
Récupération du matériel d'évaluation	**Récupération du matériel d'évaluation**
Des objectifs spécifiques permettent l'élaboration d'une banque d'items[1] dans le cas où l'atteinte des objectifs peut être vérifiée par plusieurs questions. Chacune des questions correspond alors à un objectif et elle peut être codée à en conséquence. Ces banques permettent de composer plusieurs versions différentes d'un test. Ceci est fort utile lorsque l'évaluation formative touche un nombre important d'étudiants.	Un seul test est administré à toute la classe pour chaque partie de matière qu'on veut vérifier grâce à ce type de moyen d'évaluation. Il arrive qu'on donne un test entièrement différent d'une session à l'autre, à moins de récupérer, en tout ou en partie, celui de la session précédente, avec les risques que cela comporte. Ainsi on produit sans cesse du matériel d'évaluation non récupérable.
Interdisciplinarité	**Interdisciplinarité**
L'interdisciplinarité s'en trouve facilitée, le cas échéant. Les objectifs permettent de percevoir les habiletés et les capacités intellectuelles communes aux divers cours, afin de créer les liens nécessaires entre les diverses disciplines.	Il est plus difficile de concevoir, à partir des seuls contenus, comment l'interdisciplinarité peut s'articuler efficacement.

1. Ce terme est défini dans le lexique.

ENSEIGNEMENT AVEC OBJECTIFS SPECIFIQUES

Evaluation du programme

Certaines approches en évaluation des programmes sont facilitées par la rédaction des objectifs. On peut s'interroger à nouveau sur la pertinence des objectifs. On peut se rendre compte si les apprentissages suivent un ordre adéquat, ou non. On peut vérifier si les objectifs précisés dans le programme sont atteints. Cependant, il faut également étudier les résultats non prévus, à la lumière des objectifs.

L'évaluation peut être sommative (pour porter un jugement global sur les avantages de ce programme par rapport aux autres) ou formative (pour apporter les correctifs qui s'imposent afin d'atteindre les objectifs ou afin de modifier les objectifs).

ENSEIGNEMENT SANS OBJECTIFS SPECIFIQUES

Evaluation du programme

L'évaluation du programme risque de se limiter à la vérification de la satisfaction des professeurs, des étudiants et des organismes externes intéressés.

1.5 DIFFICULTES A SURMONTER POUR LA PRECISION ET L'UTILISATION DES OBJECTIFS

Les objectifs ne sont pas une panacée, comme nous l'avons dit précédemment. Ils sont un outil dont certains savent se servir alors que d'autres en amoindrissent la portée. Examinons quelques difficultés liées à leur usage et suggérons des moyens pour y faire face.

1.5.1 Le choix des objectifs

Le nombre de connaissances propres à chacun des domaines du savoir va sans cesse croissant avec l'évolution des disciplines. On ne peut, toutefois, allonger inconsidérément le nombre d'années d'études pour chacun des programmes. On doit alors effectuer un choix: trouver des objectifs qui permettent d'acquérir des compétences de base, des compétences transférables, etc. On peut penser que l'apprentissage, en bibliothéconomie, d'un système de classification des documents pourrait être transférable à l'apprentissage d'autres systèmes de classification. Ainsi, il serait plus utile d'utiliser le temps de formation pour approfondir la compréhension des principes de base de la classification, plutôt que de former à plusieurs systèmes de classification, toujours sujets à des modifications.

La précision des objectifs devrait servir à s'interroger sur la pertinence de traiter tel ou tel contenu. Ce contenu sera-t-il vraiment utile? Ce contenu est-il le moyen le plus efficace pour atteindre l'objectif visé?

Ne pas choisir consciemment les objectifs, c'est encore faire un choix, car le manque de temps oblige à laisser de côté certains d'entre eux. Les risques sont alors plus élevés de ne pas réussir à donner aux étudiants la formation souhaitée.

Le travail de précision des objectifs devrait conduire à s'interroger sur les choix d'objectifs de tel ou tel enseignement de manière à rendre ceux-ci conscients et à y apporter une justification autre que celle de la tradition en usage dans cette matière.

1.5.2 Les objectifs inadéquats

Le désir de certains professeurs d'obtenir un degré de précision élevé pour chacun de leurs objectifs peut les entraîner à éliminer quelques objectifs qu'ils ne sont pas parvenus à préciser suffisamment.

Ainsi certains objectifs affectifs (par exemple, des objectifs reliés à l'intérêt pour la matière) risqueraient de ne pas être retenus. De la même façon, les objectifs peuvent (selon la taxonomie de Bloom présentée précédemment) avoir tendance à ne concerner que les niveaux cognitifs les plus faibles, soit les niveaux de connaissance et de compréhension, parce que les objectifs qui s'y rapportent sont sans doute plus faciles à rédiger de façon spécifique.

Il ne faut pas sacrifier la pertinence d'un objectif à un plus grand degré de spécification. Il vaut mieux ne modifier un objectif jugé insuffisamment précis que lorsqu'on a trouvé les termes permettant de le rendre plus spécifique tout en ne trahissant pas sa portée. Par exemple, un objectif tel que "l'étudiant apprendra à travailler en équipe" ne devrait pas être remplacé par des objectifs portant exclusivement sur les connaissances théoriques relatives au travail d'équipe.

Une façon d'éviter d'éliminer des objectifs importants et d'en retenir d'autres moins pertinents est de déduire les objectifs généraux des buts du programme d'études. Ensuite, on en déduit les objectifs spécifiques dont on évalue la pertinence en les confrontant aux objectifs généraux poursuivis. *On devrait toujours procéder à ces étapes de précision en se demandant ce que l'étudiant devra être capable de faire à la fin de ce cours plutôt que comment il y arrivera*; on obtiendra alors des objectifs terminaux[1]. Ce n'est qu'après cette étape qu'on devrait se demander quels sont les objectifs intermédiaires[1] qui permettront d'atteindre le plus efficacement ces objectifs terminaux.

---

1. Ces termes sont définis dans la fiche 4.

Si on établit les objectifs à partir du contenu du cours, on risque de ne pas distinguer les objectifs intermédiaires des objectifs terminaux. En effet, on commence habituellement par établir le vocabulaire nécessaire, définir des concepts, exposer des théories avant d'appliquer ces concepts, ces théories, etc. Une telle façon de procéder ne remet pas en cause les contenus traités et ne distingue pas les objectifs terminaux des objectifs intermédiaires qui sont des moyens possibles pour les atteindre.

Afin de s'assurer que les objectifs choisis sont appropriés, il y aurait également lieu de procéder à leur analyse en fonction d'une ou de plusieurs taxonomies. Par exemple, selon celle de Bloom, on peut se demander s'il est normal de ne pas avoir, pour tel cours donné, d'objectifs du domaine affectif. Il ne faut cependant pas croire que tous les cours doivent présenter des objectifs d'ordre affectif ou psychomoteur: pour éviter un problème, on en aurait alors engendré un autre.

1.5.3 Le nombre d'objectifs

Il faut spécifier suffisamment les objectifs pour qu'ils répondent à leurs rôles mais pas au point de les rendre inefficaces par leur trop grand nombre. Tous se désintéresseront d'un outil trop lourd pour être utile. Il n'y a pas de chiffre magique. Néanmoins, pour un cours de 45 heures, on pourrait s'interroger sur la pertinence de présenter plus d'une trentaine d'objectifs à moins que ceux-ci n'aient été regroupés de façon à en faciliter la compréhension ou à diminuer l'effet de leur nombre.

Ainsi on peut présenter les objectifs généraux du cours puis regrouper, sous chacun de ceux-ci, les objectifs plus précis qui en permettent l'atteinte. Pour des programmes de formation professionnelle, on peut penser à regrouper les objectifs selon les catégories correspondant aux tâches de l'acte professionnel. On peut également présenter séparément les objectifs de chacune des parties d'un cours: par exemple, pour chacune des périodes de trois heures si le cours se découpe de cette manière.

Par ailleurs, on peut penser que cinq objectifs ne permettraient sans doute pas de spécifier suffisamment ce qui est attendu de l'étudiant: il s'agirait probablement d'objectifs généraux visés par le cours.

1.5.4 Les difficultés de rédaction des objectifs liées à la discipline et à l'orientation du programme

Il est certes plus difficile de préciser des objectifs dans certaines disciplines que dans d'autres. Cela peut être le cas pour des disciplines récentes qui n'ont pas encore développé un langage commun. Certains mots n'ont pas le même sens pour toutes les personnes concernées. Dans d'autres cas, il faut, comme dans les domaines artistiques, veiller à susciter la créativité: il devient alors important de choisir les termes permettant une telle ouverture.

Les programmes intégrateurs des aspects bio-psycho-sociaux, tant dans les domaines médicaux que dans les domaines paramédicaux, présentent des difficultés semblables puisque les termes utilisés dans les objectifs doivent être précis en même temps qu'ils sont reliés à une approche globale du patient. On ne peut, en effet, dans un programme prônant l'importance de considérer le patient dans son individualité globale, rédiger des objectifs où apparaîtra la nomenclature des diverses pathologies. Les objectifs doivent traduire la philosophie sous-jacente au programme d'études et permettre une évaluation plus adéquate.

Ainsi on pourrait s'attendre à ce que les objectifs d'un programme en sciences de l'information, axé sur les besoins de l'utilisateur, soient plus difficiles à rédiger en termes précis que ceux d'un programme axé sur la maîtrise de diverses techniques.

Les difficultés liées à la précision des objectifs dans ces disciplines ne sont cependant pas insurmontables. On peut chercher progressivement à exprimer les objectifs généraux de façon plus spécifique en recourant, s'il y a lieu, à un lexique pour définir les termes et favoriser ainsi l'usage d'un langage commun. On doit cher-

cher à rendre explicites les critères sur lesquels le professeur s'appuie pour porter ses jugements au moment de l'évaluation des apprentissages.

1.5.5 La rigidité de la planification de l'enseignement

Il faut se garder d'utiliser les objectifs à mauvais escient en ne compromettant pas la souplesse requise par un enseignement de qualité. Si un objectif s'avérait peu approprié en cours de route, par exemple, parce que les étudiants ont une préparation différente de celle à laquelle on s'attendait, il faut se permettre de le modifier.

Les objectifs n'imposent qu'une seule contrainte: la justification des modifications qui y sont apportées. Il en résulte une plus grande professionnalisation de l'acte éducatif. Si le professeur désire traiter de tel sujet plutôt que de tel autre, il ne peut le faire au gré de sa fantaisie sans tenir compte des objectifs. Mais, cela ne l'empêche pas de se servir d'un fait d'actualité ou d'un fait survenu en classe pour susciter l'intérêt des étudiants en relation avec un objectif du cours ou pour maximiser les apprentissages. Par exemple, il peut favoriser la réflexion sur certains phénomènes de groupes à partir de situations survenues en classe. Il peut utiliser un fait vécu en stage pour étudier comment faire face à certains problèmes de gestion.

1.5.6 La déshumanisation de l'enseignement

Certains professeurs croient qu'un objectif spécifique implique que tous les étudiants devront manifester le même comportement comme c'est le cas lorsqu'il n'y a qu'une seule bonne réponse à une question. Ce serait se restreindre inutilement. On peut, si cela est opportun, fixer des objectifs permettant à chaque étudiant de donner une réponse personnelle. Le résultat de l'apprentissage peut revêtir des formes diverses liées à l'innovation et à la créativité. Par exemple, en milieu scolaire, un objectif peut traiter du développement de moyens pour inciter les enfants à lire davantage.

Des modèles éducatifs basés sur la réflexion et la conceptualisation de l'étudiant à partir de son vécu en vue de l'amener à soumettre constamment ses idées au test de la réalité ne peuvent pas non plus négliger les objectifs, même si ceux-ci doivent alors avoir une portée assez large. La mise en oeuvre des objectifs permet, dans une situation donnée, d'orienter vers des activités susceptibles de faire réfléchir et de faire progresser vers un véritable apprentissage. Si on a des objectifs, on peut profiter de la richesse d'une situation plutôt que de se laisser mener par elle. Par ailleurs, on doit rester attentif aux apprentissages qui n'ont pas été prévus dans les objectifs et que la situation rend possible d'effectuer.

1.5.7 La non-participation des étudiants à la détermination des objectifs

Si on le désire, on peut faire participer les étudiants à la détermination des objectifs de leur cours. Cela n'est cependant possible qu'à certaines conditions. Il est difficile pour les étudiants d'accomplir cette tâche s'ils n'ont pas reçu une formation qui les habilite à rédiger des objectifs, s'ils ne connaissent pas suffisamment le contenu du cours, si les limites à l'intérieur desquelles ils peuvent effectuer leur choix ne sont pas indiquées. Un étudiant ayant une certaine maturité, sachant pourquoi il désire suivre tel cours, sera plus en mesure de définir des objectifs personnels d'apprentissage. Cela lui sera encore plus facile s'il bénéficie d'un support tel qu'une discussion avec le professeur concernant certains choix possibles. Certains établissements offrent un tel support, notamment lorsque l'étudiant se prépare à effectuer un stage en milieu de travail.

Dans les autres cas, il ne faudrait pas trop se surprendre de voir les étudiants peu empressés de participer à la détermination de leurs propres objectifs. L'autonomie dans ce domaine, tout comme dans les autres, doit s'apprendre.

1.5.8 Le désintérêt des étudiants à l'égard des objectifs

Il arrive que des professeurs qui ont consacré plusieurs heures à rédiger les objectifs d'un cours ne croient plus à la pertinence de ce

travail, vu le désintérêt des étudiants. Ils constatent, par exemple, qu'un bon nombre de leurs étudiants ne conservent pas le document dans lequel les objectifs leur ont été présentés à l'occasion du premier cours. Comment éviter une telle situation?

Il faut d'abord être conscient du fait que l'étudiant n'a pas toujours la possibilité, au début du cours, de comprendre le sens des divers objectifs spécifiques. Il n'a pas encore acquis les connaissances ni le vocabulaire approprié. Il vaut mieux se limiter alors aux objectifs accessibles à ce moment-là, par exemple les objectifs généraux, et remettre à un moment plus opportun la description des autres objectifs.

Comme on l'a déjà signalé, les objectifs présenteront peu d'intérêt pour les étudiants si ces derniers ne perçoivent pas l'impact de ceux-ci sur ce qui se passe en classe. C'est au professeur d'accentuer ce lien par la structure de son cours et de favoriser la prise de conscience de ce lien. Par exemple, les objectifs peuvent être utilisés par le professeur pour faire le point en cours de route: il indique alors le cheminement accompli et celui qui reste à faire. Le professeur peut mentionner les activités d'apprentissage qui seront utilisées en fonction des objectifs. Et surtout, le professeur doit se servir des objectifs pour planifier l'évaluation et rappeler aux étudiants l'objet de l'évaluation: c'est l'aspect de l'utilisation des objectifs auquel ils sont le plus sensibles. Les objectifs sont un outil qui peut être utilisé en classe de façon dynamique.

travail, vu le désintérêt des étudiants. Ils constatent, par exemple, qu'un bon nombre de leurs étudiants ne conservent pas le document dans lequel les objectifs leur ont été présentés à l'occasion du premier cours. Comment éviter une telle situation?

Il faut d'abord être conscient du fait que l'étudiant n'a pas toujours la possibilité, au début du cours, de comprendre le sens des divers objectifs spécifiques. Il n'a pas encore acquis les connaissances ni le vocabulaire approprié. Il vaut mieux se limiter alors aux objectifs accessibles à ce moment-là, par exemple les objectifs généraux, et remettre à un moment plus opportun la description des autres objectifs.

Comme on l'a déjà signalé, les objectifs présenteront peu d'intérêt pour les étudiants si ces derniers ne perçoivent pas l'impact de ceux-ci sur ce qui se passe en classe. C'est au professeur d'accentuer ce lien par la structure de son cours et de favoriser la prise de conscience de ce lien. Par exemple, les objectifs peuvent être utilisés par le professeur pour faire le point en cours de route: il indique alors le cheminement accompli et celui qui reste à faire. Le professeur peut mentionner les activités d'apprentissage qui seront utilisées en fonction des objectifs. Et surtout, le professeur doit se servir des objectifs pour planifier l'évaluation et rappeler aux étudiants l'objet de l'évaluation: c'est l'aspect de l'utilisation des objectifs auquel ils sont le plus sensibles. Les objectifs sont un outil qui peut être utilisé en classe de façon dynamique.

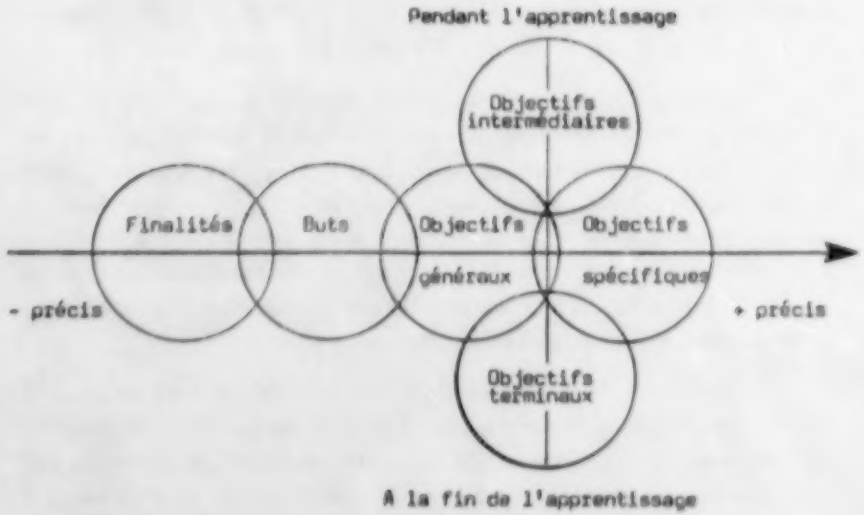
PARTIE 2: LA REDACTION DES OBJECTIFS: FICHES DE TRAVAIL

2.0 PRESENTATION DES FICHES DE TRAVAIL

Les quatre fiches de travail qui suivent permettront de différencier les niveaux d'objectifs et de formuler des énoncés correspondant à chacun de ces niveaux. La première fiche distingue finalités et buts, la deuxième, buts et objectifs généraux. La troisième fiche a trait aux différences entre les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. La quatrième différencie les objectifs terminaux des objectifs intermédiaires. Cette dernière fiche ne porte pas sur le degré de précision des objectifs, mais sur la répartition chronologique des objectifs selon que l'apprentissage est en cours ou non.

Présentons à nouveau le continuum allant du général au spécifique:

CONTINUUM ALLANT DU GENERAL AU SPECIFIQUE



Finalités, buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques, tels sont, dans l'ordre, les degrés de précision des objectifs qui font partie d'un continuum allant du général au spécifique. Ce continuum, rappelons-le, représente aussi le processus que nous proposons pour préciser les objectifs: à partir des buts du programme d'études qui tiennent compte des finalités du système éducatif ou de l'établissement d'enseignement, on identifie les objectifs généraux du cours; on précise ensuite chaque objectif général par le ou les objectifs spécifiques qui en découlent.

Certains auteurs présentent des distinctions plus raffinées entre les concepts reliés aux objectifs. On s'en tiendra toutefois aux termes mentionnés en vue de faciliter l'application concrète des concepts et compte tenu de l'expérimentation qui en a été faite dans des disciplines extrêmement variées reliées à l'enseignement supérieur.

Bien qu'il s'agisse d'un continuum et non pas de catégories étanches, il nous semble important de distinguer les niveaux de précision des objectifs. En plus d'augmenter la capacité de structurer un programme d'études tout comme un cours particulier, le langage commun qui en résulte permet aux professeurs d'une même équipe d'éviter les embûches du vocabulaire au moment de fixer les objectifs d'un programme ou de discuter entre eux des objectifs d'un cours.

Ces fiches contiennent des définitions, des explications, des mises en garde, de même que divers exercices d'identification, de spécification et de rédaction. On remarquera que ces exercices sont suivis d'un post-test portant sur chacune des fiches. Cette deuxième partie du document est plus qu'un exercice de vocabulaire: elle favorise la précision des objectifs selon un processus allant du général au spécifique et facilite l'apprentissage de la rédaction d'énoncés correspondant aux divers niveaux d'objectifs.

Si ces fiches font l'objet d'une activité de travail en groupe, animée par une personne-ressource, il sera alors possible de discuter des réponses aux exercices. Il faudrait cependant reporter à plus tard les discussions sur la pertinence des énoncés et s'en tenir à l'adéquation entre l'énoncé et le degré de précision des objectifs

(but, objectif général, etc.) qu'il est censé représenter. En effet, les fiches n'ont pas pour rôle de présenter des buts, objectifs généraux ou spécifiques à retenir, mais plutôt de développer des habiletés de rédaction.

En ce qui concerne l'apprentissage individuel, il faudra se reporter uniquement aux réponses données dans les fiches ou, le cas échéant, avoir recours à une personne-ressource.

2.1 FICHE DE TRAVAIL NO 1 - FINALITE ET BUT

2.1.1 Objectif de la fiche no 1

Le lecteur doit faire la différence entre un but et une finalité. Il doit pouvoir:

a) identifier l'un et l'autre;

b) rédiger au moins un exemple relatif à chacun.

2.1.2 Définitions et exemples

Finalité : Enoncé qui reflète une philosophie, des principes, une conception de l'existence ou un système de valeurs et qui indique, d'une manière très générale, les lignes directrices d'un système éducatif ou d'un établissement d'enseignement.

Exemples

L'école doit compenser les inégalités sociales et faciliter à tous l'accessibilité à l'enseignement supérieur.

Le système scolaire doit viser à développer la personne dans toutes ses dimensions: intellectuelle, affective, physique, morale et sociale.

But : Enoncé qui définit l'orientation à long terme d'un programme d'enseignement déterminé.

Exemples

Le programme du premier cycle en informatique vise à développer les capacités d'adaptation au changement technologique.

Le programme de psychologie clinique vise à développer et à renforcer les attitudes favorables à une bonne relation thérapeute-malade.

2.1.3 Remarques

Cette fiche ne vise pas essentiellement à développer la capacité à rédiger des finalités; elle cherche plutôt à permettre de faire la distinction entre finalité et but ainsi que de développer la capacité à rédiger des buts. En effet, les finalités étant reliées à un système éducatif, un professeur n'a pas à rédiger de tels énoncés pour son cours. Il peut, par ailleurs, être amené à participer, avec les collègues de son département (ou d'une autre unité d'enseignement), à préciser les buts des divers programmes d'études offerts, ces buts devant tenir compte des finalités du système éducatif. Une telle pratique est souhaitable puisqu'elle favorise des choix conscients par rapport à l'orientation des programmes et une coordination des efforts des divers professeurs engagés dans la démarche en vue d'atteindre les buts visés.

Lorsque les finalités du système éducatif ou les buts du programme d'études sont peu explicites, ce qui est malheureusement trop souvent le cas, le professeur doit chercher divers indices capables de l'éclairer puisque les objectifs généraux de ses divers cours devraient contribuer à la poursuite des buts du programme. Il lui faut être en mesure de repérer les finalités ou les buts dans les documents et les discours officiels ou officieux des personnes responsables. Les exercices de cette fiche facilitent l'acquisition de cette habileté à identifier les finalités et les buts.

Bien que la ligne de démarcation entre un but et une finalité ne soit pas facile à tracer dans tous les cas, voici tout de même quatre critères de nature à favoriser leur distinction.

a l'origine de l'énoncé

Si l'énoncé découle de l'analyse d'un besoin ou d'une tâche, il y a de fortes chances pour que ce soit un but.

Si l'énoncé découle du désir de voir se produire une transformation de la société ou de la perception d'une différence entre ce que l'auteur valorise et la réalité qu'il perçoit, il s'agit sans doute d'une finalité.

o Le champ d'application

Si l'énoncé s'applique d'une façon particulière à un programme, il s'agit d'un but.

Si l'énoncé fournit des lignes directrices à un système éducatif ou à un établissement d'enseignement, il s'agit le plus souvent d'une finalité.

o Le temps de réalisation

Si ce qui est visé peut être atteint dans un temps relativement court (de quelques semaines à quelques années), il s'agit plutôt d'un but.

o Le taux d'adhésion

Si, indépendamment de leur philosophie personnelle, diverses personnes souscrivent à l'énoncé, il s'agit probablement d'un but.

Si, dans le groupe, une discussion passionnée porte sur la pertinence de l'énoncé, et qu'on fasse appel à des principes philosophiques irrévocables, il s'agit probablement d'une finalité.

2.1.4 Exercice d'identification

Encerclez F s'il s'agit d'une finalité, et B, s'il s'agit d'un but.

a) Rendre l'étudiant en sciences de l'information capable de concevoir et de produire des bases et des banques de données. F B

b) Amener les étudiants en Médecine à réviser constamment leurs connaissances. F B

c) L'école doit apprendre aux étudiants à être avant tout soucieux de leur environnement physique. F B

d) Amener l'étudiant en Médecine dentaire à rechercher l'avis de ses collègues lorsqu'il doit faire ses diagnostics ou élaborer ses plans de traitement. F B

e) L'école doit permettre d'identifier et de former les individus les plus aptes à occuper les postes-clés dans la société. F B

2.1.5 Réponses à l'exercice d'identification

a) B Il s'agit d'un but possible pour un programme en sciences de l'information.

b) B Il s'agit d'un but possible en médecine. Un tel but peut également être poursuivi dans d'autres programmes.

c) F Tous ne sont pas d'accord pour dire, par exemple, que l'écologie prime sur l'économie. Cela dépend des systèmes de valeurs.

d) B On peut entrevoir des plans d'action pour y arriver à la fin d'un programme.

e) F Cet énoncé traduit des valeurs opposées à la démocrati-sation de l'enseignement.

2.1.6 Exercice de rédaction

Rédigez, dans l'espace réservé à cette fin, une finalité et un but.

Finalité:_____

_____

_____

_____

But:_____

_____

_____

_____

Vous pouvez discuter vos réponses avec les autres participants, s'il y a lieu, ou avec la personne-ressource, en évitant les débats sur la pertinence de ces finalités et de ces buts. Efforcez-vous plutôt de vérifier si l'énoncé correspond bien au niveau requis (ici, finalité ou but). Cette remarque vaut pour tous les tests et les autres exercices de rédaction.

2.1.7 Post-test

Test d'identification

Encerclez F, s'il s'agit d'une finalité, et B, s'il s'agit d'un but.

a) Rendre l'étudiant capable de mathématiser des situations concrètes. F B

b) Le réseau scolaire doit favoriser une meilleure santé mentale et physique chez les Québécois. F B

c) Le rôle essentiel de l'université est de former les étudiants à la réflexion critique et créatrice. F B

d) Sensibiliser les étudiants en Chimie aux dangers de la pollution. F B

Test de rédaction

Rédigez, dans l'espace réservé à cette fin, une finalité et un but.

Finalité:_____

_____

_____

_____

But:_____

_____

_____

_____

2.1.8 Réponses au post-test

Test d'identification

a) B
b) F
c) F
d) B

2.2 FICHE DE TRAVAIL NO 2 - BUT ET OBJECTIF GENERAL

2.2.1 Objectif de la fiche no 2

Le lecteur doit faire la différence entre un but et un objectif général.

Il doit pouvoir:

a) identifier l'un et l'autre;

b) déduire des objectifs généraux à partir de l'énoncé d'un but;

c) rédiger au moins un exemple de but et un exemple d'objectif général qui en découle.

2.2.2 Définitions et exemples

But : Enoncé qui définit l'orientation à long terme d'un programme d'enseignement déterminé.

Exemples

Le programme du premier cycle en informatique vise à développer les capacités d'adaptation au changement technologique.

Le programme en psychologie clinique vise à développer et à renforcer les attitudes favorables à une bonne relation thérapeute-malade.

Objectif général: Enoncé, en termes plus ou moins précis, de ce vers quoi tend l'apprentissage. Cet énoncé, qui définit les résultats de l'apprentissage, représente un point particulier dans l'orientation générale d'un programme. (L'objectif général constitue un premier degré de précision du but dont il découle.)

Exemples

L'étudiant pourra résumer un article scientifique.

Permettre à l'étudiant de se familiariser avec les rôles et les responsabilités des psychothérapeutes.

2.2.3 Remarques

Nous avons déjà mentionné, dans la fiche 1, l'importance d'identifier les buts du programme grâce à la collaboration de l'ensemble des professeurs de l'unité d'enseignement offrant ce programme. Les buts orientent le choix des objectifs généraux des divers cours. Chaque professeur ou groupe de professeurs responsable d'un cours donné doit s'inspirer des buts du programme pour décider quels sont les objectifs généraux qu'il convient de poursuivre pour le cours: en effet, les objectifs généraux doivent contribuer à l'atteinte des buts du programme. Il faut cependant noter qu'un programme pourrait, par exemple, compter quatre ou cinq buts et les objectifs généraux d'un cours donné pourraient n'être rattachés qu'à un ou deux de ces buts.

Puisqu'il n'est pas toujours facile de distinguer entre but et objectif général, les critères suivants peuvent faciliter cette distinction.

o Le champ d'application

Si l'énoncé s'applique plus particulièrement à un programme d'études, il s'agit sans doute d'un but.

Si l'énoncé s'applique plus précisément à un cours, à un stage, il s'agit probablement d'un objectif général.

o Le temps de réalisation

Si on peut espérer atteindre ce qui est visé dans un temps relativement restreint (un semestre ou moins), il peut s'agir d'un objectif général.

o Les activités d'enseignement ou d'apprentissage et l'évaluation

Lorsqu'il s'agit d'un but, les termes employés pour le décrire sont habituellement trop vagues pour qu'on sache comment s'y prendre pour l'atteindre ou pour le mesurer.

La rédaction d'un objectif, même en termes généraux, permet d'entrevoir des moyens d'apprentissage et d'évaluation.

2.2.4 Exercice d'identification

Encerclez B, s'il s'agit d'un but, et G, s'il s'agit d'un objectif général.

a) L'étudiant en Musique doit pouvoir évaluer la qualité musicale des oeuvres. B G

b) L'étudiant en Sciences de l'éducation devra savoir les raisons pour lesquelles il est avantageux de spécifier des objectifs. B G

c) L'étudiant en urbanisme doit se préoccuper d'écologie. B G

d) L'élève en secondaire II doit adopter des attitudes favorables aux mathématiques. B G

e) L'étudiant doit pouvoir analyser un article philosophique. B G

f) L'étudiant en Musique doit pouvoir faire l'analyse harmonique d'une oeuvre. B G

g) Faire de l'étudiant de Polytechnique un bon ingénieur. B G

2.2.5 Réponses à l'exercice d'identification

a) B L'énoncé au point f est un objectif général précisant ce but.

b) G Il faudra préciser le verbe "savoir" afin d'obtenir un objectif spécifique.

c) B Il s'agit d'une orientation possible pour ce programme.

d) B C'est une ligne directrice possible pour ce programme.

e) G C'est sans doute un exemple d'objectif général qui n'est pas trop éloigné d'un but car il est difficile de l'atteindre à l'aide d'un seul cours.

f) G On précise ici un point particulier du but énoncé au point a.

g) B Voilà un exemple de but qui n'est guère utile, mais dont on trouve l'équivalent dans plusieurs programmes d'études. Et voilà aussi ce qu'on appelle un voeu pieux!...

2.2.6 Exemples de buts et d'objectifs généraux qui en découlent

Un but peut engendrer plusieurs objectifs généraux pertinents. Il ne s'agit pas d'en dresser ici une liste exhaustive, mais d'illustrer, à l'aide d'exemples, de quelle façon un but peut être précisé en objectifs généraux.

Pour un programme donné, on choisit les objectifs généraux qui semblent les plus aptes à nous permettre d'atteindre le but, tout en tenant compte de contraintes: temps de formation, formation antérieure des étudiants, etc.

Voici des exemples de buts et d'objectifs généraux qui s'y rapportent. Nous vous suggérons cependant d'inscrire votre propre exemple dans l'espace réservé à cette fin avant de lire ceux que nous vous proposons.

a) L'étudiant doit adopter des attitudes favorables aux mathématiques.

Objectif général:_____

_____

_____

Exemples d'objectifs généraux

L'étudiant doit être conscient de l'importance des mathématiques, autant de l'aspect technique que de l'aspect "formation intellectuelle". (Il s'agit ici d'un objectif affectif du tout premier niveau).

L'étudiant prendra plaisir à lire des livres de mathématiques.

L'étudiant aura le goût de chercher des exemples de structures mathématiques dans la vie courante.

b) L'étudiant doit être capable de lire et de comprendre les articles de fond des journaux francophones.

Objectif général: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs généraux

L'étudiant doit être capable d'analyser les articles de fond des journaux francophones en identifiant les hypothèses exprimées, les faits, les arguments invoqués et la conclusion.

L'étudiant doit pouvoir résumer les articles de fond des journaux francophones.

c) L'étudiant en Musique doit pouvoir évaluer la qualité musicale des oeuvres.

Objectif général:_____

_____

_____

Exemple d'objectif général

L'étudiant en Musique doit pouvoir déterminer si l'interprétation correspond au langage du compositeur.

d) L'étudiant pourra intervenir auprès de la population afin de prévenir des problèmes de santé.

Objectif général: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs généraux

L'étudiant pourra mettre sur pied des programmes d'éducation populaire visant à optimiser la santé, et ce, en collaboration avec les autres intervenants de son milieu.

L'étudiant pourra rédiger, pour le journal de son quartier, un article sur l'aspect préventif d'un problème de santé donné.

L'étudiant dépistera des problèmes spécifiques à certains milieux ou à certains types de client (âge, emploi, etc.). Il verra ensuite à planifier et à organiser l'intervention appropriée.

2.2.7 Exercice de rédaction

Rédigez, dans l'espace réservé à cette fin, un but et au moins deux objectifs généraux qui en découlent. Si possible, inspirez-vous de votre enseignement.

But:_____

_____

_____

Objectif général:_____

_____

_____

Objectif général:_____

_____

_____

2.2.8 Post-test

Test d'identification

Encerclez B, s'il s'agit d'un but, et G, s'il s'agit d'un objectif général.

a) L'étudiant en Philosophie devra pouvoir situer historiquement l'origine du matérialisme dialectique. B G

b) L'étudiant en administration de la santé développera des capacités à gérer du personnel et un budget. B G

c) Rendre l'étudiant en nutrition capable de continuer à se tenir à jour dans sa discipline. B G

d) L'étudiant en Sciences de l'éducation se familiarisera avec les concepts de but et d'objectif général. B G

Test de précision d'un but

Pour chacun des buts suivants, donnez au moins un exemple d'objectif général qui en découle.

a) L'étudiant en Relations publiques devra accorder de l'importance à l'autre dans ses rapports avec le public.

Objectif général: _____

_____

_____

Objectif général: _____

_____

_____

b) L'étudiant en Médecine dentaire devra se préoccuper d'hygiène dentaire.

Objectif général: _____

_____

_____

Objectif général: _____

_____

_____

Test de rédaction

Rédigez, dans l'espace réservé à cette fin, un but et au moins un objectif général qui en découle. Si possible, inspirez-vous de votre enseignement.

But: _____

_____

_____

Objectif général: _____

_____

_____

Objectif général: _____

_____

_____

2.2.8 Réponses au post-test

Test d'identification

a) G
b) B
c) B
d) G

Test de précision d'un but

Voici quelques réponses possibles:

a) L'étudiant devra pouvoir écouter les autres.

L'étudiant devra reconnaître qu'il y a plus d'un point de vue qui soit acceptable.

b) L'étudiant devra se tenir au courant des diverses techniques utilisées dans la profession afin d'améliorer l'hygiène dentaire.

L'étudiant devra prendre l'habitude de lire les diverses publications concernant l'hygiène dentaire.

L'étudiant devra d'abord être conscient qu'il est inutile d'effectuer certains traitements péridentaires chez les patients qui n'ont pas une bonne hygiène dentaire.

L'étudiant verra à améliorer l'hygiène dentaire chez ses patients.

2.3 FICHE DE TRAVAIL NO 3 - OBJECTIF GENERAL ET OBJECTIF SPECIFIQUE

2.3.1 Objectif de la fiche no 3

Le lecteur doit faire la différence entre un objectif général et un objectif spécifique. Il doit pouvoir:

a) identifier chacun d'eux;
b) mentionner la ou les caractéristique(s) manquante(s) pour que l'objectif soit qualifié de spécifique;
c) déduire des objectifs spécifiques à partir d'un objectif général donné;
d) rédiger au moins un exemple d'objectif général et un exemple d'objectif spécifique qui découle de ce dernier.

2.3.2 Définitions et exemples

Objectif général : Enoncé, en termes plus ou moins et précis, de ce vers quoi tend l'apprentissage. Cet énoncé, qui définit les résultats de l'apprentissage, représente un point particulier dans l'orientation générale d'un programme. (L'objectif général constitue un premier degré de précision du but dont il découle.)

Exemples

L'étudiant pourra résumer un article scientifique.

Permettre à l'étudiant de se familiariser avec les rôles et les responsabilités des psychothérapeutes.

Objectif spécifique: Enoncé qui décrit ce vers quoi tend l'apprentissage. Il est formulé en termes de comportement observable. (C'est une interprétation de l'objectif général dont il découle.)

Exemples

En examinant des radiographies d'un membre inférieur, l'étudiant en médecine doit pouvoir déterminer s'il y a lésions ou pas, et, dans l'affirmative, identifier la lésion.

L'étudiant en bibliothéconomie sera capable d'attribuer à des documents imprimés les indices principaux et secondaires à l'aide des tables de classification LC (Library Congress) et Dewey.

2.3.3 Caractéristiques d'un objectif spécifique

Nous allons présenter ici les caractéristiques d'un objectif spécifique et les expliquer, afin de bien distinguer un objectif spécifique d'un autre qui ne l'est pas. Les trois premières caractéristiques sont nécessaires pour que l'objectif soit qualifié de spécifique.

Caractéristiques de l'objectif spécifique:

a) Il est toujours exprimé en fonction de l'étudiant.

b) Il est univoque, c'est-à-dire précis et n'acceptant qu'une seule interprétation.

c) Il décrit un comportement observable chez le sujet.

d) Il précise, s'il y a lieu, les conditions spéciales de manifestation de ce comportement et les critères qui permettront de juger si l'objectif est atteint.

L'objectif spécifique est exprimé en fonction de l'étudiant

Le fait d'exiger qu'un objectif soit exprimé en fonction de l'étudiant pour qu'il puisse être désigné comme étant spécifique signifie qu'il faut se concentrer sur l'apprentissage de l'étudiant plutôt que sur l'enseignement du professeur. En effet, il ne suffit pas que le professeur ait donné son enseignement, il faut que ses étudiants aient appris.

Il serait souhaitable que cette exigence liée à la rédaction d'objectifs spécifiques incite à la réflexion sur le lien enseignement-apprentissage. En effet, le professeur devrait chercher à préciser ses objectifs non plus en se concentrant sur ce qu'il enseigne, mais sur les changements qu'il veut susciter chez ses étudiants.

L'objectif spécifique est univoque.

L'objectif spécifique doit être univoque, c'est-à-dire qu'il doit être précis et n'avoir qu'une seule signification. Les expressions nébuleuses sont sujettes à une interprétation libre. L'objectif doit exprimer clairement ce que l'étudiant doit faire. Ce n'est qu'à cette condition que l'objectif remplira son rôle: assurer une communication claire entre le professeur et les étudiants et entre les professeurs eux-mêmes; aider le professeur à choisir les activités d'apprentissage et d'évaluation appropriées.

Un objectif tel que "l'étudiant fera preuve de curiosité" est sujet à interprétation. Il en serait de même pour l'objectif suivant: "l'étudiant sera capable de se servir du thésaurus ERIC". Afin d'arriver à rendre ces objectifs univoques, il faut se demander ce que l'étudiant fera pour démontrer qu'il fait preuve de curiosité ou qu'il est capable de se servir du thésaurus ERIC.

Certains termes peuvent sembler sans équivoque et c'est à l'usage qu'on s'aperçoit qu'il faut les préciser davantage pour que l'objectif soit univoque. Par exemple, l'objectif "être capable de faire la différence entre un but et un objectif général" peut sembler univoque. Cependant cet objectif peut signifier "donner la définition d'un but et d'un objectif général", "donner les caractéristiques qui distinguent un but d'un objectif général" ou, encore, "identifier si un énoncé donné est un but ou un objectif général".

Des termes généraux comme connaître, savoir, comprendre, se familiariser, prendre conscience, apprécier, etc., prêtent à diverses interprétations. Il faut spécifier ce à quoi on s'attend de la personne qui connaît, sait ou comprend, afin d'inférer qu'elle connaît, sait ou comprend. Des termes aussi vagues renvoient plutôt à des buts ou à des objectifs généraux.

Pour clarifier l'objectif général, on déduit de celui-ci un échantillon d'objectifs spécifiques. On choisit parmi diverses possibilités les objectifs qui paraissent les plus pertinents, compte tenu du contexte, pour permettre d'atteindre l'objectif général dont ils découlent. Par exemple, l'objectif général "comprendre la significa-

tion de termes techniques" peut engendrer les objectifs suivants: "définir le terme en ses propres mots", "identifier le sens d'un terme quand il est utilisé dans un contexte", "distinguer entre des termes ayant des significations similaires". Les utilisateurs doivent donc s'entendre sur la terminologie utilisée et rendre ainsi l'objectif univoque.

L'objectif spécifique décrit un comportement observable.

L'objectif doit décrire une capacité que le sujet doit avoir acquise à la fin de son apprentissage. Il s'agit de préciser une capacité observable et non pas une catégorie de comportements comme le suggèrent les mots "comprendre" et "savoir". On doit pouvoir se représenter cette capacité au moyen d'une action concrète, observable. Ainsi, un objectif comme "voir la valeur de telle expérience" n'est pas spécifique.

Il faut faire ici la différence entre le processus et le résultat, entre les moyens et ce qu'on veut atteindre. Par exemple, "découvrir tel principe de classification" n'est pas un objectif, mais un processus d'apprentissage qui ne peut être répété; "lire tel texte" n'est pas un objectif, mais une activité, une tâche à accomplir.

Il faut également distinguer les objectifs d'une liste de contenus, comme on en trouve dans certains plans de cours. En effet, un objectif comprend au moins trois parties: un sujet (l'étudiant), un verbe d'action[1] (le comportement observable qui est attendu) et un complément (le contenu). Ainsi, dans l'objectif spécifique "l'étudiant devra être en mesure d'énumérer différents types de réseaux d'information documentaire", le sujet est bien l'étudiant, le verbe énumérer réfère à un comportement observable et le contenu est lié aux types de réseaux d'information documentaire. Ce contenu pourrait faire l'objet

---

1. Vous trouverez des listes de verbes d'action en fonction des domaines cognitif et affectif de la taxonomie de Bloom dans De Landsheere G., De Landsheere V., Définir les objectifs de l'éducation. 5e éd. Paris, Presses universitaires de France, 1984, pp. 83-88 et 150-151. Ces listes aident à remplacer des verbes comme connaître, comprendre et prendre conscience par des verbes d'action plus précis tels que requis par les objectifs spécifiques.

de plusieurs autres objectifs: par exemple, "l'étudiant sera en mesure de comparer différents types de réseaux d'information documentaire" ou "l'étudiant sera capable de choisir, pour un besoin donné, le type de réseau documentaire approprié". On ne peut donc confondre des objectifs et des listes de contenus. Il faut que le verbe et le complément soient précis pour que l'objectif soit spécifique.

Trop souvent, on croit qu'il suffit d'indiquer un contenu très limité dans un objectif pour le rendre spécifique. C'est une erreur. Le verbe doit être suffisamment précis pour indiquer un comportement observable. Il ne suffit pas d'indiquer, dans un objectif, que l'étudiant doit connaître une règle grammaticale bien précise, pour en faire un objectif spécifique. Il faut préciser ce qu'on entend par la connaissance de cette règle: s'agit-il tout simplement d'énoncer cette règle, comme le niveau cognitif de connaissance nous inciterait à le croire? s'agit-il plutôt de la capacité d'application de cette règle que certains enseignants englobent dans le terme "connaissance"?

L'objectif spécifique précise les conditions spéciales de manifestation du comportement

Cette caractéristique signifie que l'objectif doit, s'il y a lieu, faire mention des conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester et des critères qui serviront à déterminer si l'objectif est atteint ou non.

Les conditions spéciales relatives à la manifestation du comportement sont toutes les conditions qui peuvent faire varier la difficulté d'un objectif et qui permettent de concevoir une situation concrète dans laquelle le comportement doit se manifester. S'il n'est pas nécessaire que tous les objectifs fassent mention de telles conditions spéciales, certains objectifs, l'exigent. Par exemple, l'objectif: "l'étudiant sera capable de dactylographier à la vitesse de quatre-vingt-dix mots à la minute" ne pourrait être suffisamment précis pour être spécifique si les conditions de manifestation relatives au temps n'étaient pas indiquées.

L'indication des critères qui serviront à déterminer si la performance est satisfaisante est, elle aussi, facultative. Atteindre ou non un objectif s'exprime parfois en termes de tout ou rien (exemples: on est capable ou non de définir un concept; on est capable ou non d'énumérer les trois caractéristiques obligatoires d'un objectif spécifique). Dans ces cas, on n'indique pas de critères quantitatifs pour vérifier si la performance a été atteinte; les critères qualitatifs[1] mentionnés ou sous-entendus suffisent. Par contre, on doit parfois indiquer un critère exprimé en pourcentage ou en proportion de "bonnes réponses" à l'instrument d'évaluation de l'objectif; il peut aussi s'agir de la déviation acceptable établie à partir d'une norme donnée (exemple: couper une pièce de métal en acceptant une tolérance de 0,0150 mm dans les dimensions).

Il faut toutefois souligner que le choix des critères d'évaluation correspond au contexte éducatif: formation antérieure des étudiants, méthode d'enseignement, modèle d'évaluation, etc. Ainsi, lorsque l'évaluation formative[2] est systématisée et jumelée à la "pédagogie de la maîtrise"[2], on peut exiger des critères de performance très élevés: par exemple, de 90% à 95%. (On choisit habituellement un critère inférieur à 100% pour tenir compte de l'erreur de mesure). Mais, dans certains cas, il serait "farfelu", sinon dangereux, de poser de telles exigences. Il vaut mieux s'abstenir d'indiquer des critères de réussite, plutôt que de formuler des critères qui soient complètement coupés de la réalité du contexte éducatif.

Un autre problème se pose en ce qui a trait au choix des critères de réussite; c'est le cas lorsqu'il s'agit de fixer le nombre minimal des fois où on doit observer le comportement adéquat avant de dire que l'apprentissage est maîtrisé. Par exemple, combien de ponctions lombaires un étudiant en médecine doit-il réussir avant que son apprentissage soit terminé? Combien de fois un étudiant en bibliothé-

---

1. Ces termes sont inspirés DE LANDSHEERE, G., DE LANDSHEERE, V., Définir les objectifs de l'éducation. 5e éd. Paris, Presses Universitaires de France, 1984, pp. 248-249.

2. Ces termes sont définis dans le lexique.

connaissance doit-il être capable d'attribuer un indice Dewey à un ouvrage documentaire pour qu'on puisse dire qu'il a fait cet apprentissage?

Il n'existe pas de réponse exhaustive à ce problème. Il faut déterminer le nombre de manifestations en tenant compte du contexte éducatif et du degré de certitude visé pour inférer que l'apprentissage a été maîtrisé. Cependant, nous croyons qu'il vaut mieux déterminer progressivement ce nombre plutôt que d'en indiquer un qui soit sans relation avec la réalité, et ce, notamment si les structures d'enseignement n'offrent pas une certaine souplesse favorisant des adaptations rapides.

En terminant, illustrons cette quatrième caractéristique (c'est-à-dire celle qui indique les conditions spéciales de manifestation du comportement).

Exemples

Au cours d'un diaporama sur les maladies du foie durant lequel chaque diapositive sera projetée à l'écran pendant trente secondes, l'étudiant en Médecine pourra nommer correctement au moins 90% des maladies illustrées.

L'étudiant du cours de calcul différentiel et intégral I devra, sans aucune documentation, effectuer les dérivées de huit produits de fonctions et obtenir au moins sept bonnes réponses.

L'étudiant en Hygiène dentaire devra réussir à localiser tous les dépôts de tartre chez les cinq derniers patients rencontrés à la fin de son stage clinique.

2.3.4 Remarques

- L'objectif ne doit viser qu'un seul comportement à acquérir. Dans le cas contraire, il est assez difficile d'évaluer efficacement l'atteinte de l'objectif et de déceler les problèmes d'apprentissage de l'étudiant.

- Les caractéristiques que nous avons mentionnées pour un objectif spécifique correspondent à la définition d'un objectif donnée par Burns (1975, 21). D'autres auteurs tels que Mager (1974, 53), De Landsheere et De Landsheere (1984, 237) et Hameline (1985, 62) définissent un objectif opérationnel comme étant celui qui possède les quatre caractéristiques que nous avons mentionnées. Il convient cependant de faire certaines nuances: Mager, De Landsheere et De Landsheere ainsi que Hameline indiquent séparément les conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester et les critères qui serviront à évaluer l'atteinte de l'objectif (ces deux caractéristiques devenant nécessaires pour que l'objectif soit opérationnel); Mager et Hameline ne mentionnent pas la première caractéristique, à savoir celle de centrer l'objectif sur l'étudiant; De Landsheere et De Landsheere séparent le comportement observable du produit de ce comportement appelé performance (dans leur exemple "l'élève saura construire un poste de radio à transistors en ...", le poste de radio à transistors correspond à ce produit); enfin, Mager ainsi que De Landsheere et De Landsheere ne font pas explicitement référence à l'univocité requise.

- Un objectif général devrait donner les lignes directrices d'un cours alors qu'un objectif spécifique a souvent une portée plus restreinte. Ainsi, on peut dire que l'omission d'une caractéristique obligatoire d'un objectif spécifique ne suffit pas nécessairement à qualifier un énoncé d'objectif général d'un cours. Il peut simplement s'agir d'un objectif qui a besoin d'être corrigé si on veut le rendre spécifique. Par exemple, un objectif du genre "connaître la définition de la notion de réseau" n'a probablement pas suffisamment d'ampleur pour être considéré comme un objectif général, c'est à dire comme donnant une ligne directrice pour un cours. Il suffit de changer le verbe "connaître" par une expression telle que "l'étudiant sera capable d'énoncer" pour rendre spécifique cet objectif.

- Ceux qui désirent spécifier leurs objectifs se poseront sans doute la question suivante: jusqu'où doivent-ils préciser leurs objectifs? On peut comprendre que certains objectifs sont plus spécifiques que

d'autres, que certains sont plus près d'un objectif général alors que d'autres sont indéniablement spécifiques. Le continuum de précision des objectifs allant du général au spécifique illustre ceci avec les zones grises où se recouvrent notamment les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. En effet, un terme peut sembler précis à un professeur, à un groupe de professeurs et parfois même à un expert de la rédaction des objectifs et s'avérer, à l'usage, comme manquant de spécificité (par exemple, en entraînant une discussion sur les moyens d'évaluer l'objectif contenant ce terme). De façon générale, on peut néanmoins dire que tant que les objectifs ne remplissent pas leur rôle, il y a lieu de les préciser et de les préciser encore tout en évitant certains écueils tels que l'inefficacité liée à la présentation d'un trop grand nombre d'objectifs.

- Les diverses personnes impliquées dans un même programme d'enseignement sont davantage capables de s'entendre sur la validité d'un objectif général que sur celle d'un objectif spécifique.

2.3.5 Exercice d'identification

Encerclez G ou S selon que l'objectif est général ou spécifique. Si l'objectif n'est pas spécifique, dites pourquoi.

a) Après étude du bilan comptable d'une entreprise donnée, l'étudiant pourra justifier s'il est rentable ou non d'investir dans celle-ci. G S

_____

_____

_____

b) L'étudiant en Sociologie pourra s'intégrer à une équipe multidisciplinaire et y exercer pleinement ses fonctions. G S

_____

_____

_____

c) L'étudiant en Géographie pourra identifier les ressources physiques de chacun des états composants les Etat-Unis. G S

d) Le professeur d'orthophonie fournira à l'étudiant les occasions et les équipements nécessaires afin que celui-ci puisse en arriver à bien diagnostiquer un défaut d'élocution. G S

e) L'étudiant en Mathématiques doit être en mesure de dire si une suite, dont on lui donne le terme général, converge ou diverge. Si elle converge, il doit être capable d'en évaluer la limite en se servant de la liste des limites de suites usuelles qui lui est fournie. Si la suite diverge, l'étudiant doit pouvoir en signaler la cause. G S

f) L'étudiant en Loisirs devra être au courant de la structure et de l'organisation des activités utilisées comme élément de thérapie auprès des handicapés physiques. G S

g) L'étudiant en Droit doit connaître le Code pénal. G S

h) Mis en présence de divers jugements circonstanciés de la Cour suprême du Canada, l'étudiant en Droit sera capable d'identifier celui qui correspond le moins à la jurisprudence établie par la Cour suprême du Canada. G S

_____

_____

_____

i) L'étudiant en Médecine devra préparer tout malade nécessitant une intervention chirurgicale. G S

_____

_____

_____

2.3.6 Réponses à l'exercice d'identification

a) S

b) G Il faudra spécifier ce que l'on entend par "s'intégrer à une telle équipe" et comment l'on peut vérifier si l'étudiant s'est bien intégré.

c) S

d) G En plus de l'écrire en fonction de l'étudiant, il faudrait spécifier les étapes qui mènent à poser un bon diagnostic. Il faudrait peut-être aussi préciser certains types de défauts d'élocution.

e) S Il vaudrait mieux scinder cet objectif qui comprend plus d'un comportement.

f) G "Etre au courant" est un état et non une capacité.

g) G Le verbe "connaître" serait à préciser: est-ce qu'il s'agit, à l'aide du Code, de pouvoir trouver les articles qui se rapportent à telle cause ou s'agit-il d'un tout autre comportement?

h) S

i) S'il s'agit d'une préparation psychomotrice, par exemple, il faut spécifier ce que cela signifie, quelles en sont les étapes.

Nota

Les objectifs non spécifiques nous ont semblé avoir suffisamment d'ampleur pour être qualifiés d'objectifs généraux.

2.3.7 Exemples d'objectifs généraux et d'objectifs spécifiques qui en découlent

Plusieurs objectifs spécifiques peuvent être déduits d'un objectif général; ils peuvent être organisés selon une séquence visant à favoriser l'apprentissage.

Voici quelques exemples d'objectifs généraux et d'objectifs spécifiques qui peuvent découler des premiers. Nous vous proposons d'écrire votre propre exemple dans l'espace réservé à cette fin avant de lire nos suggestions.

a) L'étudiant en Médecine dentaire devra pouvoir améliorer l'hygiène dentaire, s'il y a lieu, chez les patients qu'il reçoit à la clinique.

Objectif spécifique: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs spécifiques

- L'étudiant en Médecine dentaire devra sensibiliser ses patients aux dangers de la plaque dentaire de telle sorte que ceux-ci recourent quotidiennement aux techniques leur permettant de garder leurs gencives en santé.
- L'étudiant en Médecine dentaire devra choisir et utiliser une technique appropriée de repérage de la plaque dentaire.
- Grâce aux explications de l'étudiant en Médecine dentaire, le patient sera capable d'utiliser adéquatement la soie dentaire.

b) L'étudiant en Mesure et évaluation se familiarisera avec la notion de fidélité d'un test.

Objectif spécifique: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs spécifiques

- L'étudiant en Mesure et évaluation devra être en mesure de donner une définition statistique de la fidélité en expliquant chacun des termes.
- L'étudiant en Mesure et évaluation sera capable de déduire la formule statistique de la fidélité d'un test.
- L'étudiant en Mesure et évaluation pourra évaluer la fidélité d'un test donné à l'aide de trois méthodes différentes (les résultats du test lui étant fournis).

c) L'étudiant en Géologie devra connaître les divers minéraux.

Objectif spécifique: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs spécifiques

- L'étudiant en Géologie devra, en laboratoire, identifier un minerai à l'aide de trois spécimens différents de ce minerai.
- L'étudiant en Géologie devra indiquer les caractéristiques premières de chaque minerai en faisant une brève description écrite.
- L'étudiant en Géologie devra pouvoir indiquer le degré de dureté de chaque minerai donné.

d) L'étudiant en Musique doit pouvoir faire l'analyse harmonique d'une oeuvre.

Objectif spécifique: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs spécifiques

- A l'audition, l'étudiant en Musique doit pouvoir distinguer s'il s'agit d'une musique modale, tonale ou atonale.
- A l'audition d'une musique tonale, l'étudiant en Musique doit pouvoir identifier les changements de tonalité.

e) A la fin de son stage, l'étudiant en Psychologie clinique devra savoir écouter ses patients.

Objectif spécifique: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs spécifiques

- L'étudiant en Psychologie clinique devra pouvoir s'abstenir de porter un jugement durant l'entrevue.
- L'étudiant en Psychologie clinique devra être capable de retarder ses propres réactions au cours d'une entrevue avec un patient.
- L'étudiant en Psychologie clinique devra, à la suite de l'entrevue, pouvoir résumer verbalement les interventions d'un patient, sans omettre aucun détail important.

2.3.8 Exercice de rédaction

Rédigez, dans l'espace réservé à cette fin, un objectif général relié à votre enseignement et au moins deux objectifs spécifiques qui découlent de cet objectif général.

Objectif général:_____

_____

_____

Objectif spécifique:_____

_____

_____

Objectif spécifique:_____

_____

_____

2.3.9 Mise au point concernant les trois premières fiches

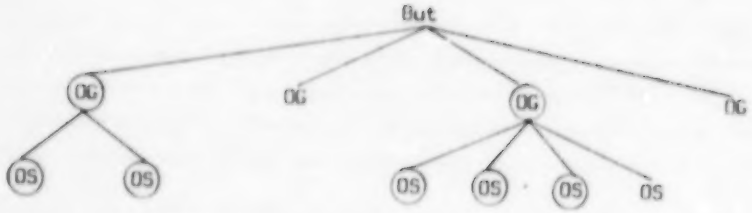
Ces trois premières fiches couvrent le continuum allant du moins précis au plus précis[1]. Afin d'éviter l'usage d'objectifs simplistes, nous vous recommandons fortement de formuler des objectifs en suivant le continuum plutôt que d'énumérer directement les objectifs spécifiques. Il faut donc préciser les buts, pour en déduire les objectifs généraux, dont on déduira ensuite les objectifs spécifiques. Chacun des niveaux est alors une interprétation du niveau qui le précède, et, pour progresser dans le continuum, on se pose des questions comme celles-ci: "que veut dire cet objectif?", "quel comportement démontrerait que cet objectif est atteint?"

Les deux schémas représentés sur la page suivante illustrent ce processus d'élaboration d'objectifs spécifiques. "OG" signifie objectif général, "OS" objectif spécifique, et le cercle indique les objectifs retenus comme pertinents pour le programme, et ce, à chacun des niveaux de précision.

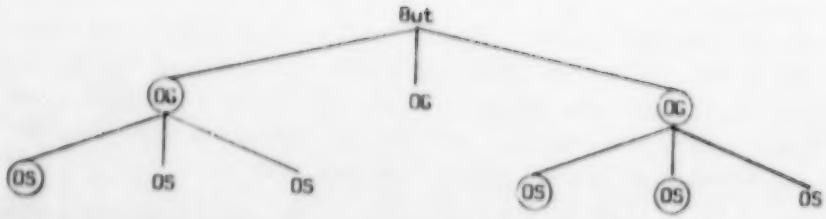
---

1. Voir l'illustratio[illegible] continuum à la page 45.

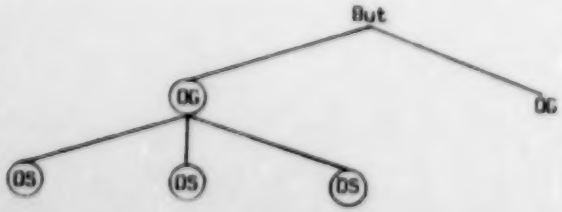
Example 1



Example 2

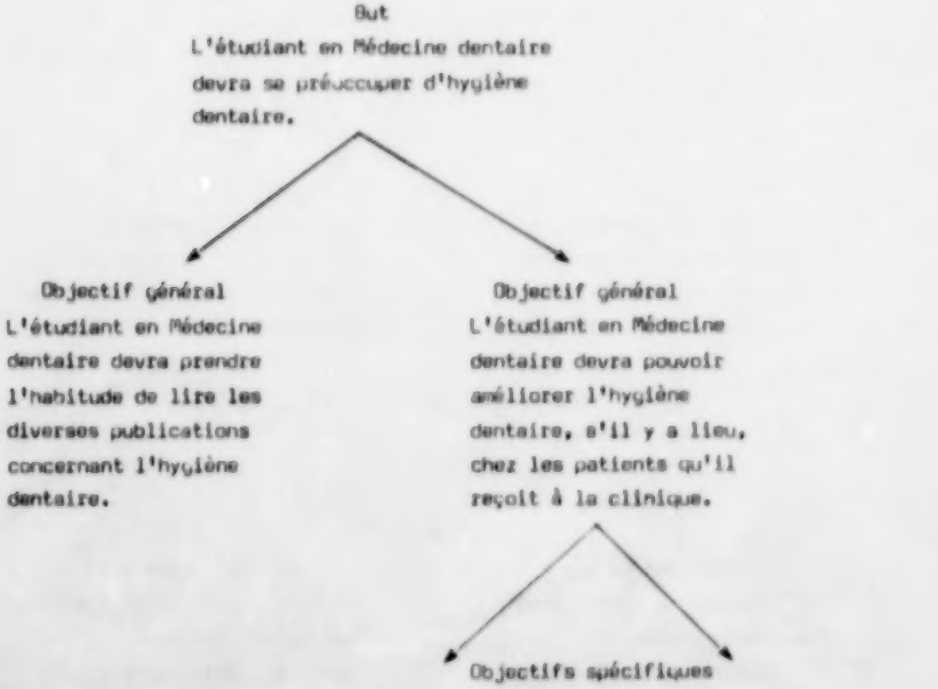


Example 3



A l'aide d'exemples tirés de deux programmes d'études, Médecine dentaire et Musique, illustrons le processus d'élaboration d'objectifs spécifiques.

Exemple 1: Programme de Médecine dentaire


But
L'étudiant en Médecine dentaire devra se préoccuper d'hygiène dentaire.
Objectif général
L'étudiant en Médecine dentaire devra prendre l'habitude de lire les diverses publications concernant l'hygiène dentaire.
Objectif général
L'étudiant en Médecine dentaire devra pouvoir améliorer l'hygiène dentaire, s'il y a lieu, chez les patients qu'il reçoit à la clinique.
Objectifs spécifiques
L'étudiant en Médecine dentaire sera capable de choisir et utiliser une technique appropriée de repérage de la plaque dentaire.
Grâce aux explications de l'étudiant en Médecine dentaire, le patient sera capable d'utiliser adéquatement la soie dentaire.

Exemple 2: Programme de Musique

But
L'étudiant en Musique pourra évaluer la qualité musicale des oeuvres.
Objectif général
L'étudiant en Musique doit pouvoir faire l'analyse harmonique d'une oeuvre.
Objectifs spécifiques
A l'audition, l'étudiant en Musique pourra:
- Distinguer s'il s'agit d'une musique modale, tonale ou atonale;
- Identifier les changements de tonalité.
Objectif général
L'étudiant en Musique pourra déterminer si l'interprétation correspond au langage du compositeur.
Objectif spécifique
En écoutant cinq interprétation d'une oeuvre, l'étudiant peut déterminer celles qui correspondent au langage du compositeur.

2.3.10 Post-test

Test d'identification

Encerclez G ou S, selon que l'objectif est général ou spécifique. Si l'objectif n'est pas spécifique, dites pourquoi.

a) En examinant une liste d'objectifs, l'étudiant en Sciences de l'éducation doit pouvoir identifier ceux qui sont spécifiques. G S

_____

_____

b) L'étudiant en Aménagement devra pouvoir trouver des solutions écologiques lors de l'aménagement de nouveaux complexes urbains. G S

_____

_____

c) L'étudiant en relations industrielles sera capable de négocier une convention collective de travail en tenant compte du contexte politique, économique, social et organisationnel. G S

_____

_____

d) Dans un texte, l'étudiant doit pouvoir distinguer les relations de cause à effet. G S

_____

_____

e) L'étudiant devra être en mesure de reconnaître, pour une recherche donnée, si les méthodes statistiques utilisées sont de type descriptif ou de type inférentiel. G S

_____

_____

f) L'étudiant en Philosophie devra pouvoir relever les sophismes dans un texte philosophique donné. G S

_____

_____

g) Le professeur doit aider l'étudiant en Médecine à comprendre les divers rapports d'analyse de laboratoire. G S

_____

_____

Test de précision d'un objectif général

Pour chacun des trois objectifs généraux énoncés ci-dessous, donnez au moins un exemple d'objectif spécifique qui en découle.

a) L'étudiant doit pouvoir faire une analyse critique d'un texte.

Objectif spécifique: _____

_____

_____

b) L'étudiant doit apprendre les symboles utilisés dans une carte météorologique.

Objectif spécifique: _____

_____

_____

c) L'étudiant en médecine doit être capable d'intervenir en situation d'urgence présentée par un bénéficiaire.

Objectif spécifique: _____

_____

_____

Test de synthèse se rapportant aux trois premières fiches

Encerclez F, si l'énoncé est une finalité, B, s'il s'agit d'un but, G, si c'est un objectif général et S, s'il s'agit d'un objectif spécifique.

a) L'étudiant doit connaître les règles d'accord du verbe avoir. F B G S

b) L'enseignement doit niveler les chances de succès dans la société, peu importe le sexe des étudiants ou la classe sociale dont ils sont issus. F B G S

c) L'étudiant doit pouvoir énumérer tous les os de la main. F B G S

d) L'étudiant doit développer son sens critique, ses capacités de jugement. F B G S

e) A partir de certains événements historiques qui se sont déroulés au Canada de 1950 à nos jours, l'étudiant doit pouvoir établir entre ceux-ci les relations de cause à effet. F B G S

f) L'étudiant doit être plus apte à s'intégrer à la société. F B G S

g) L'étudiant en Arts plastiques doit être conscient de l'utilisation des ombres dans un tableau. F B G S

h) L'étudiant en Sciences de la santé doit être sensibilisé aux problèmes sociaux des bénéficiaires. F B G S

2.3.11 Réponses au post-test

Test d'identification

a) S C'est un objectif de cette fiche.

b) G On ne dit pas si l'étudiant doit pouvoir trouver de nouvelles solutions, ni dans quel cadre cela doit se faire, etc.

c) G Cet objectif général d'un cours sur la pratique de la négociation collective peut générer plusieurs objectifs spécifiques portant, par exemple, sur la capacité de rédiger des amendements, sur la capacité de faire une offre pour tenter de réduire l'écart entre les positions des parties, etc.

d) S

e) S

f) S

g) G L'objectif doit être rédigé en fonction de l'étudiant, et le verbe "comprendre" devrait être remplacé par un verbe plus précis qui dirait exactement ce que l'étudiant devrait faire pour montrer qu'il a compris. Ce contenu est probablement trop vaste aussi pour mener à un objectif spécifique.

Test de précision d'un objectif général

Voici quelques réponses possibles:

a) L'étudiant doit pouvoir distinguer les faits des hypothèses dans un texte.

L'étudiant doit pouvoir identifier les relations de cause à effet.

L'étudiant doit pouvoir spécifier les hypothèses, même sous-entendues, pour soutenir la conclusion.

L'étudiant doit être capable de relever les sophismes dans une argumentation.

b) L'étudiant doit pouvoir énumérer les symboles que l'on trouve dans une carte météorologique.

L'étudiant doit pouvoir interpréter les divers symboles utilisés dans une carte donnée.

c) L'étudiant doit être capable d'évaluer l'urgence de la situation présentée par un bénéficiaire.

L'étudiant doit pouvoir assumer le maintien des fonctions vitales du bénéficiaire.

L'étudiant doit pouvoir identifier les priorités de traitement et d'investigation.

Test de rédaction

Consultez une personne-ressource, si nécessaire.

Test de synthèse

a) G Il faudrait changer le verbe "connaître" pour rendre spécifique cet objectif.

b) F

c) S

d) B Il ne s'agit que d'une grande orientation. De plus, il est difficile d'avoir des capacités de jugement dans tous les domaines, puisque cela présuppose des connaissances.

e) S

f) F Plusieurs diront: il faut plutôt qu'il soit un modificateur de la société.

g) G Il faut changer le verbe exprimant un état et en choisir un qui indique une action.

h) B Il s'agit d'une orientation possible d'un programme en ce domaine.

2.4 FICHE DE TRAVAIL NO 4 - OBJECTIF TERMINAL ET OBJECTIF INTERMÉDIAIRE

2.4.1 Objectif de la fiche no 4

Le lecteur doit faire la différence entre un objectif terminal et un objectif intermédiaire. Il doit pouvoir:

a) les identifier;

b) rédiger les objectifs intermédiaires à partir d'un objectif terminal donné;

c) rédiger au moins un exemple d'objectif terminal et un exemple d'objectif intermédiaire découlant de cet objectif terminal.

2.4.2 Définitions et exemples

Objectif terminal: Enoncé d'une capacité durable et intrinsèquement utile que le sujet doit avoir acquise à la fin d'un apprentissage déterminé. (Cette capacité peut être décrite en termes généraux ou de manière spécifique, c'est-à-dire qu'on peut avoir des objectifs généraux terminaux et des objectifs spécifiques terminaux.)

Exemples

L'étudiant en administration devra être en mesure de faire le bilan comptable d'un organisme donné.

Après analyse des conditions apparaissant dans l'offre d'achat du statut juridique des parties contractantes, des obligations et servitudes affectant l'immeuble, l'étudiant en Notariat pourra rédiger un acte de vente qui respecte, en tous points, les droits des parties et des tiers impliqués.

Objectif intermédiaire: Enoncé qui indique, parmi une séquence de divers apprentissages, un apprentissage que le sujet doit maîtriser avant d'atteindre l'objectif terminal. (Les objectifs intermédiaires peuvent être généraux ou spécifiques, mais on s'en sert pour atteindre un objectif terminal. Ce sont des objectifs en cours d'apprentissage.)

Exemples

Soit l'objectif terminal suivant: "L'étudiant devra être capable de faire le choix de la méthode la plus appropriée à son problème de recherche, qu'elle provienne de son propre champ disciplinaire ou de disciplines connexes".

Les objectifs intermédiaires pourraient être les suivants:

L'étudiant devra être capable:

- d'identifier les sources d'information décrivant diverses méthodes de recherche qui lui permettront d'effectuer son choix;
- de relier les principaux types possibles de recherches aux méthodes que celles-ci exigent;
- de définir les notions de méthode quantitative et de méthode qualitative;
- de décrire deux exemples de méthode quantitative;
- de décrire deux exemples de méthode qualitative;
- d'énumérer les diverses méthodes de sa discipline ou de disciplines connexes susceptibles d'être appliquées à son problème de recherche.

2.4.3 Remarques

Contrairement aux trois premières fiches qui traitent du continuum allant du général au spécifique (on cherche à clarifier l'énoncé, à bien identifier le comportement attendu), l'objet de la quatrième fiche est plutôt la distinction, selon les termes de Hameline (1979, 99), entre le résultat de la formation (objectifs terminaux) et l'itinéraire choisi (objectifs intermédiaires) pour mener à ce résultat.

On se situe par rapport à la dimension "temps" relative à l'apprentissage: l'objectif terminal, c'est ce qu'on désire atteindre à la fin de l'apprentissage; les objectifs intermédiaires sont les étapes prévues pendant l'apprentissage pour atteindre cet objectif

terminal. C'est d'ailleurs pour cette raison que certains sont réticents à utiliser le terme "objectif" pour les objectifs intermédiaires, réservant ce qualificatif aux seuls objectifs terminaux. La question permettant de déduire les objectifs intermédiaires d'un objectif terminal donné peut être formulée comme suit: "Comment procéder pour atteindre cet objectif terminal?". On comprend alors facilement les arguments soutenant que les objectifs intermédiaires relèvent des moyens pédagogiques, des activités d'apprentissage permettant d'atteindre l'objectif terminal.

Il est *utile de faire la distinction entre un objectif terminal et un objectif intermédiaire* pour les raisons suivantes:

a) La recherche des objectifs terminaux incite à réfléchir aux capacités vraiment importantes qu'on désire faire acquérir par un programme d'études donné.

b) L'identification des objectifs terminaux aide à départager l'essentiel de l'accessoire et à faire porter les moyens de l'évaluation aux fins de la certification (évaluation sommative[1]) sur les aspects essentiels.

c) Les objectifs intermédiaires permettent d'introduire des points de vérification en cours d'apprentissage (évaluation formative[1]) aux endroits stratégiques pour les apprentissages devant se dérouler suivant une séquence. Ceci permet d'apporter des correctifs avant qu'il ne soit trop tard.

Les points suivants peuvent aider à identifier les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires:

- Plus un comportement semble important, essentiel, vaste, complexe, difficile, plus il est possible que nous soyons en présence d'un objectif terminal; plus le comportement semble être accessoire, limité, simple et facile, plus il est probable qu'il s'agisse d'un objectif intermédiaire.

---

1. Ces termes sont définis dans le lexique.

- Le consensus sera plus facile à obtenir en ce qui concerne les objectifs terminaux (c'est-à-dire sur les fins de la formation) qu'en ce qui concerne les objectifs intermédiaires, qui représentent des étapes, des moyens possibles vers ces fins.

Il est parfois facile de distinguer entre objectif terminal et objectif intermédiaire. Par exemple, des objectifs tels que "pouvoir énoncer telle définition" peuvent difficilement être considérés comme terminaux. En soi, ils sont peu utiles; mais ils peuvent être, dans une séquence d'apprentissage, la première étape qui mène à un objectif terminal plus vaste.

La distinction n'est cependant pas toujours aussi aisée à faire, surtout hors contexte comme nous le ferons dans les prochains exercices. Même lorsqu'on examine les objectifs d'un programme d'études donné, certains peuvent juger qu'un objectif est vraiment terminal, c'est-à-dire indéniablement à la fin d'un apprentissage, tandis que d'autres le considéreront comme une étape - objectif intermédiaire - à franchir avant d'atteindre un apprentissage plus complexe. Le découpage des séquences d'apprentissage d'un programme d'études en un certain nombre de cours ne facilite pas les choses. Pensons aux différents cours d'introduction: les objectifs de ces cours sont probablement tous des objectifs intermédiaires, les objectifs terminaux qu'ils contribuent à atteindre appartenant aux cours subséquents. Comme la distinction entre objectif terminal et objectif intermédiaire n'est pas un simple exercice de vocabulaire mais vise plutôt l'identification des capacités importantes à faire acquérir par un programme de formation, il faut chercher à se situer dans l'ensemble du programme pour cerner les objectifs terminaux poursuivis. L'identification des objectifs terminaux permet de choisir et de justifier les objectifs intermédiaires visant à atteindre ces objectifs terminaux, même si ceux-ci font partie d'un cours subséquent.

Après avoir répondu aux exercices suivants pour distinguer les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires, nous verrons comment cette quatrième fiche s'intègre aux trois premières.

2.4.4 Exercice d'identification

Indiquez, en encerlant T ou I, s'il s'agit selon vous d'un objectif terminal ou d'un objectif intermédiaire.

a) L'étudiant qui suit le cours de périodontie, en Médecine dentaire, pourra nommer et décrire deux techniques utilisées pour repérer la plaque dentaire. T I

b) Quand on lui présente un audiogramme, l'étudiant en Audiologie doit pouvoir déterminer le type de prothèse auditive dont le patient a besoin. T I

c) L'étudiant en Sciences de l'éducation pourra nommer les six niveaux d'objectifs cognitifs présentés par la taxonomie de Bloom. T I

d) L'étudiant sera capable de décrire des méthodes de travail propres à la linguistique. T I

e) Vous (lecteur de ces fiches) devez faire la différence entre objectifs généraux et objectifs spécifiques en les identifiant. T I

f) Vous (lecteur de ces fiches), ayant précisé auparavant les objectifs terminaux de vos cours, devez pouvoir élaborer les objectifs intermédiaires qui s'y rapportent. T I

g) L'étudiant en Médecine dentaire devra pouvoir améliorer l'hygiène dentaire, s'il y a lieu, chez les patients qu'il reçoit à la clinique. T I

2.4.5 Réponses à l'exercice d'identification

a) I On espère que ces étudiants pourront [illegible] ces techniques.

b) T C'est un objectif terminal possible pour ce programme.

c) I On est en droit de s'attendre à beaucoup plus de la part de ces étudiants; pouvoir nommer les niveaux d'objectifs n'est guère utile en soi si on ne peut classer ces objectifs selon cette taxonomie.

d) I Cet objectif est une étape pour la préparation à la capacité d'utilisation de ces méthodes de travail.

e) I Ceci nous est apparu comme une étape à franchir, avant d'être capable de rédiger de tels objectifs.

f) T C'est l'objectif terminal de cette fiche.

g) T Il semble plausible que ce soit un objectif terminal.

2.4.6 Exemples d'objectifs intermédiaires en relation avec un objectif terminal donné

Pour chacun des trois objectifs terminaux suivants, nous indiquons quelques exemples d'objectifs intermédiaires qui pourraient s'y rattacher. Nous vous suggérons d'inscrire votre propre exemple dans l'espace réservé à cette fin, avant de lire ceux que nous proposons.

a) L'étudiant en Mesure et évaluation devra pouvoir évaluer la fidélité d'un test donné.

Objectif intermédiaire: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs intermédiaires

L'étudiant en Mesure et évaluation devra pouvoir donner verbalement une définition de la fidélité, ainsi que la formule statistique correspondante.

L'étudiant en Mesure et évaluation devra connaître les diverses méthodes employées pour évaluer la fidélité d'un test. (Il s'agit d'un objectif non spécifique qui peut se resubdiviser en d'autres étapes plus précises).

L'étudiant en Mesure et évaluation devra choisir la méthode d'évaluation de la fidélité qui convient le mieux au test donné.

b) L'étudiant en Arts plastiques devra s'intéresser aux oeuvres de peintres impressionnistes.

Objectif intermédiaire: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs intermédiaires

L'étudiant en Arts plastiques devra décrire ce qui différencie l'impressionnisme des autres courants quant au langage plastique (composition géométrique, figure de base, masse, volume, etc.) et à la lumière.

L'étudiant devra pouvoir reconnaître si un tableau donné est l'oeuvre d'un peintre impressionniste ou non.

c) L'étudiant en Géologie devra, en laboratoire, identifier un minerai de quartz parmi trois spécimens minéralogiques différents.

Objectif intermédiaire: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs intermédiaires

L'étudiant devra pouvoir établir la liste des noms de tous les minéraux.

L'étudiant devra indiquer les caractéristiques premières de chaque minerai en faisant une brève description écrite.

d) L'étudiant en Ergothérapie pourra déterminer si le patient peut bénéficier de services ergothérapiques.

Objectif intermédiaire: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs intermédiaires:

L'étudiant pourra choisir les rapports pertinents à consulter.

L'étudiant pourra résumer l'histoire antérieure et le tableau clinique.

L'étudiant pourra identifier les problèmes du patient justifiant une première entrevue ou une évaluation ergothérapique.

e) L'étudiant en Statistique pourra, à l'aide d'un calculateur de table doté de 6 mémoires et en utilisant la formule abrégée, calculer le coefficient de corrélation entre deux variables.

Objectif intermédiaire: _____

_____

_____

Exemples d'objectifs intermédiaires

L'étudiant définira: variable, variable continue, coefficient de corrélation.

L'étudiant reproduira et expliquera la formule générale du coefficient de corrélation.

L'étudiant reproduira par déductions successives la formule abrégée.

L'étudiant choisira et présentera la carte-mémoire correcte.

L'étudiant présentera les données dans l'ordre requis.

Nota:

Il ne faut pas voir, dans les exemples d'objectifs intermédiaires cités précédemment, une liste complète des étapes (objectifs intermédiaires) permettant d'atteindre l'objectif terminal visé. De plus, les exemples d'objectifs intermédiaires se rattachant à un même objectif terminal ne sont pas nécessairement ordonnés selon une séquence d'apprentissage.

2.4.7 Exercice de rédaction

Rédigez, dans l'espace réservé à cette fin, un objectif terminal et au moins un objectif intermédiaire découlant de cet objectif terminal.

Objectif terminal:_____

_____

_____

Objectif intermédiaire:_____

_____

_____

Objectif intermédiaire:_____

_____

_____

Objectif intermédiaire:_____

_____

_____

2.4.8 Remarques

Déduire des objectifs intermédiaires à partir d'un objectif terminal donné permet d'organiser ces objectifs intermédiaires en séquences pour favoriser l'apprentissage. On trouvera, ci-dessous, quelques schémas qui illustrent des séquences possibles (OI est mis pour objectif intermédiaire; OT, pour objectif terminal).

Cependant, les objectifs intermédiaires ne sont pas toujours présentés selon une séquence, et ce, pour diverses raisons. Par exemple, il n'est pas toujours facile de déterminer toutes les étapes conduisant à l'objectif terminal: on se contente alors d'indiquer les quelques étapes qu'on a pu identifier.

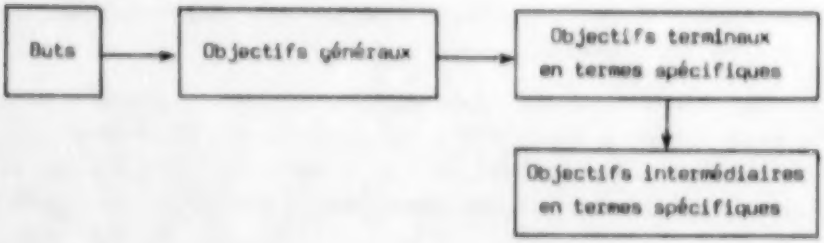
L'objectif terminal, notons-le, n'est pas nécessairement atteint lorsque l'ensemble des objectifs intermédiaires qui en découlent sont atteints: il y a toujours un saut, un apprentissage à faire entre le ou les derniers objectifs intermédiaires et l'objectif terminal visé.

2.4.9 Lien entre la fiche 4 et les fiches précédentes

Nous avons exposé précédemment en quoi la quatrième fiche se distingue des trois premières. Indiquons maintenant comment faire le lien entre elles.

Il y a moyen d'intégrer cette quatrième fiche au processus de spécification des objectifs dont nous avons parlé précédemment. Si on suit le continuum proposé (soit partir des buts et en déduire les objectifs généraux, puis préciser ceux-ci et en faire des objectifs spécifiques), on devrait alors obtenir des objectifs terminaux (en termes spécifiques), puisqu'on a toujours cherché à déterminer le résultat de la formation. Ayant obtenu des objectifs terminaux (en termes spécifiques), il ne reste plus qu'à définir, en termes spécifiques, les étapes ou les objectifs intermédiaires pour atteindre ces objectifs terminaux.

Voici le schéma de cette démarche:



Par exemple, le but suivant: "L'étudiant en bibliothéconomie et en sciences de l'information doit développer des capacités de gestion de l'information en fonction des besoins des utilisateurs", peut générer divers objectifs généraux. Un de ces objectifs peut être le suivant: "rendre l'étudiant capable d'organiser un service interne de diffusion sélective de l'information (DSI) à l'intention d'une clientèle particulière".

On peut déduire de cet objectif général divers objectifs terminaux rédigés en termes plus spécifiques tels que:

L'étudiant sera capable:

- d'identifier les besoins précis d'information d'une clientèle donnée au moyen d'entrevues;
- de rédiger les profils correspondants et de les faire valider par les utilisateurs concernés;
- d'élaborer les critères d'évaluation du service de DSI;
- de mettre en place et de faire fonctionner un service de DSI à partir des profils identifiés.

Indiquons, pour le premier de ces objectifs terminaux, quelques objectifs intermédiaires qui peuvent s'y rattacher:

L'étudiant sera capable:

- de définir la notion de besoin d'information;
- d'expliquer la différence entre une entrevue structurée, une entrevue semi-structurée et une entrevue non structurée;
- de choisir le type d'entrevue le plus adapté à la collecte d'information considérée et d'en expliquer le pourquoi;
- de décrire les différentes étapes du type d'entrevue choisi.

Les objectifs terminaux de cet exemple représentent des étapes chronologiques de la tâche d'organisation d'un service de diffusion sélective de l'information (DSI). Certains ont pu être tentés de considérer comme seul objectif terminal celui qui porte sur la mise en

place et le fonctionnement d'un service de DSI et de prendre les objectifs précédents comme des objectifs intermédiaires. Même si les objectifs précédents représentent effectivement des étapes préalables à la mise en place d'un service de DSI, il faut comprendre que de tels objectifs représentent des capacités durables et utiles en elles-mêmes. Ils sont donc considérés comme des objectifs terminaux.

Il en serait de même pour un objectif relié à la capacité d'établir un diagnostic, étape préalable à celle du traitement dans le processus médical. L'objectif terminal relatif à cette capacité de diagnostiquer engendre, par ailleurs, une variété d'objectifs intermédiaires tels que ceux qui concernent la capacité d'énumérer les symptômes de telle pathologie ou la capacité d'identifier les facteurs de risque d'une clientèle donnée.

2.4.10 Post-test

Test d'identification

Indiquez, en encerclant T ou I, s'il s'agit d'un objectif terminal ou objectif intermédiaire.

a) L'étudiant en Médecine doit pouvoir nommer les divers muscles du corps humain et dire s'il s'agit d'un muscle volontaire ou involontaire. I T

b) L'étudiant en Sociologie pourra s'intégrer à une équipe multidisciplinaire de façon à pouvoir y exercer pleinement ses fonctions. I T

c) L'étudiant en Mesure et évaluation devra pouvoir citer trois définitions d'un objectif spécifique tout en nommant l'auteur de chacune d'elles. I T

d) L'étudiant en Aménagement doit trouver des solutions écologiques au moment de la construction de nouveaux complexes urbains. I T

e) A un diagnostic donné, l'étudiant en Psychologie clinique doit savoir proposer un plan de traitement et pouvoir l'appliquer. I T

f) L'étudiant en Mathématiques doit connaître les divers symboles courrants utilisés en mathématiques. I T

g) A un premier cours de tennis, l'étudiant doit pouvoir énumérer les règles qui régissent plus particulièrement le service. I T

Test de rédaction d'un objectif intermédiaire à partir d'un objectif terminal donné

Considérant les objectifs ci-dessous comme terminaux, rédigez au moins un objectif intermédiaire qui s'y rapporte.

a) L'étudiant en Technique de secrétariat devra pouvoir reproduire en français, sans faute, un texte sténographié.

Objectif intermédiaire: _____

_____

_____

Objectif intermédiaire: _____

_____

_____

b) Etant donné une patiente qui n'a pas été menstruée depuis quelques mois, l'étudiant en Obstétrique-gynécologie sera capable de diagnostiquer s'il y a grossesse ou non.

Objectif intermédiaire: _____

_____

_____

Objectif intermédiaire: _____

_____

_____

Test de rédaction

Rédigez, dans l'espace réservé à cette fin, un objectif terminal relié à votre enseignement et au moins un objectif intermédiaire qui en découle.

Objectif terminal:_____

_____

_____

Objectif intermédiaire:_____

_____

_____

Objectif intermédiaire:_____

_____

_____

2.4.11 Réponses au post-test

Test d'identification

a) I On peut s'attendre que ce soit là qu'une première étape d'un tel programme d'études.

b) T Par rapport à l'équipe multidisciplinaire, il semble plausible que ce soit un objectif terminal rédigé en termes vagues.

c) I On s'attend à un comportement plus complexe faisant suite à celui-ci.

d) T

e) T

f) I

g) I

Test de rédaction d'un objectif intermédiaire à partir d'un objectif terminal donné

a) On tient pour acquis que l'étudiant connaît l'orthographe et les règles de grammaire française. On peut donc indiquer les objectifs suivants:

L'étudiant devra pouvoir énumérer les divers symboles conventionnels utilisés en sténographie et en donner la signification.

L'étudiant devra pouvoir reproduire en français des mots donnés en sténographie.

b) Voici quelques réponses possibles:

L'étudiant pourra énoncer cinq symptômes de grossesse.

L'étudiant pourra décrire trois signes pertinents de grossesse.

L'étudiant sera capable de procéder à l'examen physique approprié.

L'étudiant pourra reconnaître si la patiente présente ou non les symptômes de grossesse.

L'étudiant pourra faire le choix des tests de laboratoire appropriés.

L'étudiant pourra interpréter les tests de laboratoire.

L'étudiant pourra faire le diagnostic différentiel.

Test de rédaction

Vous pouvez consulter la [illegible] ressource, s'il y a lieu.

CONCLUSION

Le présent document a été conçu de façon à aider les professeurs à préciser leurs objectifs d'apprentissage. Il vise à faciliter des applications concrètes dans le domaine des objectifs plutôt que de faire du lecteur un spécialiste en la matière.

Nous avons insisté sur la démarche à suivre pour préciser les objectifs d'un cours: à partir des buts du programme d'études qui tiennent compte des finalités du système éducatif ou de l'établissement d'enseignement, on détermine les objectifs généraux du cours; on précise ensuite chaque objectif général par le ou les objectifs spécifiques qui en découlent. Finalités, buts, objectifs généraux et objectifs spécifiques sont, dans l'ordre, les degrés de précision des objectifs qu'on peut représenter sur un continuum allant de général au spécifique.

Procéder selon une telle démarche peut sembler aller de soi pour plusieurs. Malheureusement, nombreux sont ceux qui spécifient les objectifs de leur cours à partir de la seule analyse du contenu. De cette façon, ils ne remettent pas en cause ce contenu par rapport à la formation recherchée, ils ne départagent pas les apprentissages en fonction de leur importance vis-à-vis des buts de la formation. Ils se privent ainsi de l'essentiel de l'apport des objectifs. En effet, le processus de précision des objectifs vise à faire des choix conscients relativement à la formation qu'on souhaite donner aux étudiants, les contenus et l'organisation de ceux-ci devant ensuite contribuer à l'atteinte des objectifs.

Il ne semble pas naturel, pour certains professeurs, de penser d'abord aux objectifs avant de proposer des moyens, qu'il s'agisse de transmettre un contenu donné, d'utiliser du matériel pédagogique (volume, film, logiciel, etc.) ou de choisir une activité d'enseignement ou d'apprentissage (discussion en équipe, réalisation d'un projet individuel, etc). La précision des objectifs est une discipline qu'un professeur doit se donner pour se permettre de juger les divers moyens disponibles en fonction des objectifs visés, plutôt que de se laisser guider par le seul attrait de ces moyens.

L'étape de précision des objectifs est, pour chaque professeur, une occasion de réfléchir à la direction qu'il souhaite donner à l'enseignement. Les choix faits en rapport avec cette direction peuvent ensuite être justifiés auprès des étudiants et des collègues. C'est dans ce sens que nous convions le lecteur à déterminer ses objectifs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

BEARD, R. M., HEALEY, F.G., HOLLOWAY, P.J., Objectives in higher education. London, Society for Research into Higher Education Ltd. 1974, 148 p.

BLOOM, B. S. et coll., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1, domaine cognitif. (Taxonomy of educational objectives, traduit de l'américain par Marcel Lavallée). Montréal, Education Nouvelle, 1969, 232 p.

BURNS, R.W., Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. (New approaches to behavioral objectives, traduit et adapté de l'américain par J.G. Marcoux et collab.) Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.). 1975, 132 p.

DE LANDSHEERE, G., DE LANDSHEERE, V., Définir les objectifs de l'éducation. 5e éd. Paris, Presses universitaires de France, 1984, 340p.

D'HAINAUT, L., Des fins aux objectifs: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus. (3e éd.). Bruxelles, Les Editions Labor, 1983, 491 p..

GAGNE, R. M., "The analysis of instructional objectives for the design of instruction", In: GLASER, R., Teaching machines and programmed learning II. Washington, Department of Audio-Visual Instruction, 1965, pp. 21-65.

GRONLUND, N.E., Stating behavioral objectives for classroom instruction. New York, Collier-MacMillan, 1970, 58 p.

HAMELINE, D., Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, 5e éd.. Paris, Editions ESF/Entreprise moderne d'édition, 1985, 200 p.

HARROW, A.J., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 3, domaine psychomoteur. (A taxonomy of the psychomotor domain. A guide for developing behavioral objectives, traduit de l'américain par Marcel Lavallée). Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1977, 125p.

KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., MASIA, B.B., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, domaine affectif. (Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook II: affective domain, traduit de l'américain par Marcel Lavallée). Montréal, Education Nouvelle, 1970, 231 p.

MAGER, R.F., Vers une définition des objectifs dans l'enseignement. (Preparing instructional objectives, traduit et adapté par Georges Decote). Paris, Gauthier-Villars, 1971, 60 p.

POCZTAR, J., La définition des objectifs pédagogiques: bases, composantes et références à ces techniques. Paris, Les éditions ESF, 1979.

POPHAM, W.J., EISNER, E., SULLIVAN, H., TYLER, L., Instructional objectives. Chicago, Rand McNally and Co., 1969. VIII - 142 p. (AREA Monograph series on curriculum evaluation; vol. 3).

SIMPSON, E., Educational objectives in the psychomotor domain. Eric Document Reproduction Service (Microfiche ED010368), 1966.

LA PLANIFICATION DE COURS

Théorie: modèles d'enseignement, principes d'apprentissage, etc.

BERTRAND, Y., Les modèles éducationnels. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1979. 72 p.

BERTRAND, Y., VALOIS, P., Les options en éducation. Québec, ministère de l'Education, 1980. 471 p.

BUTLER, F.C., "The teaching/learning process: a unified interactive model (part one, part two; part three)." Educational technology, vol. 25, no 9 (september 1985), pp. 9-17; no 10 (october 1985), pp. 7-17; no 11 (november 1985), pp. 7-17.

GAGNE, R.M., Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement (Essentials of learning for instruction, traduit et adapté par O. Brien et R. Paquin). Montréal, Editions HRW, 1976. 148 p.

JOYCE, B., WEIL, M., Models of teaching. (3rd ed.). New York, Prentice-Hall, 1986, IX-518 p.

Approche systémique

BRIGGS, L.J., WAGER, W.W., Handbook of procedures for the design of instruction (2nd ed). Englewood Cliffs (N.J.), Educational Technology Publications, 1981.

DAVIES, K., L'art d'instruire (The management of learning, traduit par G. Gavillet). Paris, Editions Hommes et Techniques, 1976. 247 p.

GAGNE, R.M., BRIGGS, L.J., Principles of instructional design (2nd ed.). New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979, X-221 p.

Méthodes et moyens pédagogiques

GAGNON, M., ROLAND J., Le cours magistral. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1982, 62 p.

MUCCHIELLI, R., La dynamique des groupes: connaissance du problème, applications pratiques 9e éd. révisée et augmentée. Paris, Librairies Techniques. Entreprise Moderne d'édition, 1980, 110-73-6 p.

MUCCHIELLI, R., La méthode des cas: connaissance du problème, applications pratiques à l'usage des psychologues, des animateurs et des responsables. 4e éd. Paris, Librairies Techniques 1976, 72-12-63 p.

LECLERC, J.M., Dossier sur l'enseignement: système, méthode, techniques. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1977.

PARENT, J., NERON, C., Elaboration d'une stratégie d'enseignement dans: L'enseignement systématique: théorie et pratique. Québec, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1981, 397 p.

PREGENT, R., VIAU, R., Guide pratique d'utilisation des moyens audio-visuels en classe. Montréal, Service pédagogique de l'Ecole Polytechnique de Montréal, 1981, 34 p.

TOURNIER, M., Typologie des formules pédagogiques. Québec, ministère de l'Education, O.C.E.C., 1978, 267 p.

VIAL, J., Histoire et actualité des méthodes pédagogiques. Paris, ESF, 1982, 206 p. (Science de l'éducation).

Evaluation

ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, P., L'évaluation formative dans un enseignement différencié: Actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978 (2e éd.) Berne, Peter Lang, 1981, 223 p. (Collection Exploration).

BERNARD, H., FONTAINE, F., Les questions à choix multiple: guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1982, 166 p.

BIRZEA, C., La pédagogie du succès. Paris, Presses Universitaires de France, 1982, 152 p.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F., Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York, McGraw-Hill Inc., 1971, 924 p.

BLOOM, B.S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires (Stability and change in human characteristics, trad. par V. De Landsheere). Bruxelles, Editions Labor, 1979, 270 p.

DE LANDSHEERE, G., Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris, Presses universitaires de France, 1979, VIII-340 p.

FONTAINE, F. (Ed.), Dossier sur l'évaluation. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1979, 140 p.

FONTAINE, F., Que peuvent nous dire les résultats à un examen? dans: M.Bernard et F. Fontaine: Les questions à choix multiple: guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction. pp. 141-157. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1982, 166 p.

GRONDLUND, E.N., Measurement and evaluation in teaching (3e éd.) New York, Macmillan Publishing Co., 1978, 590 p.

JARDON, D., La correction et l'évaluation des travaux écrits. Québec, Service de pédagogie universitaire, Université Laval, 1982, 31 p.

SCALLON, G., L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion (Tome 1). Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, 171p.

SCALLON, G., L'évaluation formative des apprentissages: l'instrumentation (Tome 2). Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, 263p.

ANNEXE

EXEMPLE DE GRILLE D'ANALYSE DES OBJECTIFS COGNITIFS

Objectif \ Niveau taxonomique	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Evaluation
No 1	0%	-	-	-	-	-
No 2	-	-	4%	-	-	-
No 3	-	-	12%	-	-	-
No 4	-	10%	-	-	-	-
No 5	-	-	-	-	0%	-
No 6	-	-	-	-	4%	-
No 7	-	4%	-	-	-	-
No 8	-	-	-	10%	-	-
No 9	-	-	-	0%	-	-
No 10	-	-	-	-	14%	-
No 11	-	-	12%	-	-	-
TOTAL	0%	14%	28%	24%	28%	-

Le pourcentage de 0% attribué à l'objectif no 1 relié au niveau de la connaissance est déterminé par l'importance de l'objectif pour le cours (ex: chaque heure de cours représente un peu plus de 2% d'un cours de 45 heures). Dans l'exemple illustré ici, pour un cours visant onze objectifs, le niveau d'évaluation n'est représenté par aucun objectif alors que le niveau d'application se voit attribuer une importance de 28%.

LEXIQUE

Banque d'items :

Un ensemble d'items (questions d'un test) classés selon un système permettant de constituer des questionnaires présentant des caractéristiques spécifiées au départ. Par exemple, on peut classer les items en fonction de leurs caractéristiques psychométriques (difficulté, discrimination, etc.) et des objectifs visés.

But :

Enoncé qui définit l'orientation à long terme d'un programme d'enseignement déterminé.

Cadre de référence critérié:

Le processus d'évaluation requiert un cadre de référence pour interpréter l'information recueillie. Le cadre de référence critérié permet de déterminer le degré d'avancement de l'apprentissage réalisé par l'étudiant par rapport à celui qui doit être effectué (critère, objectif à atteindre). Un objectif tel que celui-ci: " Pouvoir dactylographier sans faute un texte de 500 mots à une vitesse de 70 mots à la minute ", permet une évaluation dont le cadre de référence est critérié. On compare alors le résultat de l'étudiant à ce critère plutôt qu'à la performance de ses collègues, comme c'est le cas pour une évaluation dans un cadre de référence normatif.

Cadre de référence normatif :

Pour interpréter l'information recueillie concernant l'apprentissage d'un étudiant, on compare son résultat à ceux qui ont été obtenus par un ou plusieurs groupes d'étudiants. On situe la position d'un étudiant en fonction des autres étudiants, par exemple, ceux de sa classe.

Une illustration de ce type d'interprétation est celui où on compare la moyenne obtenue par un étudiant, par exemple 70 %, à celle qui a été obtenue par le groupe. Selon que cette moyenne de groupe est de 60 % ou de 85 %, on pourra porter un jugement différent sur la performance de l'étudiant. On peut cependant avoir besoin d'un sup-

élément d'information concernant la distribution des résultats de ce groupe autour de la moyenne pour porter un jugement plus éclairé (exemple: variance ou écart-type de la distribution des résultats).

Evaluation formative :

L'évaluation formative a pour but de faciliter la progression des apprentissages. Elle a donc lieu pendant l'apprentissage alors qu'une action pédagogique peut être entreprise dès que le diagnostic est posé. On peut prescrire divers types d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement selon l'information recueillie.

Cette évaluation fait partie intégrante du processus éducatif: l'étudiant apprend par cette évaluation qui le renseigne sur ses difficultés d'apprentissage.

Evaluation sommative :

L'évaluation sommative a pour but de porter un jugement à caractère définitif sur le degré de réussite d'un étudiant à la fin d'une séquence d'apprentissage, d'une partie d'un cours, d'un cours ou d'un programme d'études. Ce jugement vise donc la prise de décisions reliées à la promotion, à la certification, à la sanction des études ou à la classification des étudiants.

Finalité :

Enoncé qui reflète une philosophie, des principes, une conception de l'existence ou un système de valeurs et qui indique, d'une manière très générale, les lignes directrices d'un système éducatif ou d'une institution d'enseignement.

Objectif général :

Enoncé, en termes plus ou moins précis, de ce vers quoi tend l'apprentissage. Cet énoncé, qui définit les résultats de l'apprentissage, représente un point particulier dans l'orientation générale d'un programme. (L'objectif général constitue un premier degré de précision du but dont il découle.)

Objectif intermédiaire :

Enoncé qui indique, parmi une séquence de divers apprentissages, un apprentissage que le sujet doit maîtriser avant d'atteindre l'objectif terminal. (Les objectifs intermédiaires peuvent être généraux ou spécifiques, mais on s'en sert pour atteindre un objectif terminal. Ce sont des objectifs en cours d'apprentissage.)

Objectif spécifique :

Enoncé qui décrit ce vers quoi tend l'apprentissage. Il est formulé en termes de comportement observable. (C'est une interprétation de l'objectif général dont il découle.)

Objectif terminal :

Enoncé d'une capacité durable et intrinsèquement utile que le sujet doit avoir acquise à la fin d'un apprentissage déterminé. (Cette capacité peut être décrite en termes généraux ou de manière spécifique, c'est-à-dire qu'on peut avoir des objectifs généraux terminaux et des objectifs spécifiques terminaux.)

Pédagogie de la maîtrise :

La pédagogie de la maîtrise ("mastery learning") est un concept présenté par Bloom (1971). Il repose sur les postulats voulant que ce qui différencie les étudiants, c'est leur rythme personnel d'apprentissage et que la plupart d'entre eux (sans doute plus de 90%) sont capables de réussir un cours donné. On doit donc identifier les apprentissages qu'un programme veut faire acquérir à tous les étudiants, préciser les critères de compétence et s'assurer, par des moyens d'évaluation dont le cadre de référence est critérié, que ces critères ont été atteints. Pour faciliter à l'étudiant l'atteinte des objectifs, il faut adapter l'apprentissage à l'étudiant en lui offrant une variété de moyens. L'évaluation formative est un de ces moyens.

Taxonomie des objectifs :

Classification hiérarchique des objectifs selon un ou plusieurs critères explicites. La taxonomie de Bloom et de ses collaborateurs est une des plus connues.